

Nitschke, Heike

Die Nutzung des Sinnesgartens einer Kindertagesstätte und deren  
Auswirkungen auf die Sinneswahrnehmung der Kinder am Beispiel der  
„Kriebsteiner Burggeister“

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2013

Nitschke, Heike

Die Nutzung des Sinnesgartens einer Kindertagesstätte und deren  
Auswirkungen auf die Sinneswahrnehmung der Kinder am Beispiel der  
„Kriebsteiner Burggeister“

The use of a „Sinnesgarten“ in a kindergarden and its effects on the sen-  
sory perception of children using the example of the “Kriebsteiner  
Burggeister”

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2013

Erstprüfer: Prof. Dr. Stephan Beetz

Zweitprüfer: Prof. Dr. Stefan Busse

## Bibliographische Beschreibung:

Nitschke, Heike:

Nutzung des Sinnesgartens einer Kindertagesstätte und deren Auswirkungen auf die Sinneswahrnehmung der Kinder am Beispiel der „Kriebsteiner Burggeister“. 49 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2013

## Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Nutzung eines Gartens für die Wahrnehmungsentwicklung von Kindern in Kindertagesstätten. Dabei werden Vergleiche zwischen angeleiteter und freier Nutzung, im Verhältnis zu entwicklungspsychologisch bedingten Voraussetzungen der Kinder, gezogen. Untersucht werden diese Vergleiche am Beispiel der „Kriebsteiner Burggeister“.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die vorhandene Problemstellungen ermittelt und die Forschungsfrage und deren Hypothesen geklärt werden sollen.

Daneben wurden Beobachtungsprotokolle über die angeleitete und freie Nutzung des Sinnesgartens erstellt, sowie Kinderinterviews und Kinderzeichnungen ausgewertet.

Die Beobachtungsprotokolle stellen keine empirische Untersuchung im Sinne einer Beweisführung dar, sondern sollen Fragestellungen und Probleme aus der wissenschaftlichen Literatur verdeutlichen, differenzieren und erweitern. Sie können Problemlösungen und mögliche Ressourcen in der Nutzung des Gartens aufzeigen.

„Wir sollten den  
Kindern Raum  
geben, damit sie  
auf ihre Fragen  
kommen können.“

(Dreisbach-Olsen, Haas-Krumm, Philipps-Prenzel 1998, 48)



## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	8
2	Forschungsfrage und Hypothesen .....	10
3	Theorie .....	11
3.1	Wahrnehmung .....	11
3.1.1	Entwicklung der Wahrnehmung im Kindesalter .....	11
3.1.2	Die motorische und geistige Entwicklung des Kindes .....	12
3.1.3	Die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes .....	14
3.1.4	Die Entwicklung der Sprache im Kleinkindalter .....	15
3.1.5	Entwicklungstheoretische Annahmen .....	15
3.2	Der Lernbegriff in verschiedenen pädagogischen Ansätzen .....	16
3.2.1	Lernen im Situationsansatz .....	16
3.2.2	Lernen in der Reggio-Pädagogik .....	17
3.2.3	Lernen in der Montessori-Pädagogik .....	19
3.3	Kindheitsräume .....	20
3.3.1	Begriffsbestimmung „Raum“ .....	21
3.3.2	Die Erschließung eines Raumes .....	21
3.3.3	Raumvorstellungen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen .....	22
3.3.4	Kindertageseinrichtungen als Räume für Kinder .....	23
3.3.5	Der Garten als Erlebnis-, Lern- und Erfahrungsraum .....	24
3.3.5.1	Bedürfnisse, Interessen und Perspektiven eines Kleinkindes .....	25
3.3.5.2	Der sozialkonstruktivistische Bildungsansatz oder die Rolle der Erzieherin .....	27
4	Praktische Forschungsmethoden und deren Auswertung in Verbindung mit dem Sächsischen Bildungsplan .....	29
4.1	Methodisches Vorgehen .....	29
4.2	Das Interview .....	29
4.3	Das Beobachten .....	30
4.4	Das Beobachtungsprotokoll .....	31
4.5	Das Forschungsfeld .....	31
5	Das Projekt „Sinnesgarten“ in der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“ .....	33
6	Der Sächsische Bildungs- und Erziehungsplan .....	37
6.1	Ein neues Bild vom Kind im sächsischen Bildungsplan .....	37

6.2	Gestaltung von Lernräumen in Kita-Einrichtungen im sächsischen Bildungsplan .....	38
6.3	Die Bildungsbereiche im Sächsischen Bildungsplan .....	39
7	Auswertung der Beobachtungen, bezogen auf die Nutzung des Sinnesgartens .....	41
7.1	Auswertung freies Spiel .....	41
7.2	Auswertung angeleitetes Spiel.....	43
7.3	Auswertung der Kinderzeichnungen .....	44
7.4	Auswertungen zu den Hypothesen .....	44
8	Schlussfolgerungen zur angeleiteten und freien Nutzung .....	46
9	Ausblick für den „Sinnesgarten“ der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“ .....	47
Anlagen.....		49
•	fünf Beobachtungsprotokolle .....	49
•	Kinderzeichnungen.....	49
•	Fotoarbeiten der Kinder – nur auf CD .....	49
Quellenverzeichnis.....		113
Erklärung .....		117

## Anlagenverzeichnis

- I      Beobachtungsprotokoll 1
- Beobachtungsprotokoll 2
- Beobachtungsprotokoll 3
- Beobachtungsprotokoll 4
- Beobachtungsprotokoll 5
- II     Kinderzeichnungen
- III    Fotoarbeiten der Kinder (nur auf CD)

## **1 Einleitung**

Ausgehend vom sächsischen Bildungsplan, welcher Kindertagesstätten als Orte für ganzheitliche, demokratische Bildung von Mädchen und Jungen in Hinsicht auf ihre geistige und körperliche Entwicklung sieht, sollen Kindertagesstätten auch den Bedarf an Bildung, Betreuung und Erziehung erfüllen. Das Anliegen des sächsischen Bildungsplanes ist es, „Bildung von Anfang an“ umzusetzen, damit die Entdeckerfreude, Aufnahmebereitschaft und Lernlust der ersten Lebensjahre ein Leben lang erhalten bleibt. Durch veränderte Bedingungen des Aufwachsens von heute ist es notwendig, dass das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander verstanden wird. Das derzeitige gesellschaftliche Interesse an Angebotserweiterung von Kinderbetreuung und Pluralisierung von Angebotsformen fordert Planer von Kindereinrichtungen und Erzieherinnen heraus. Für die Umsetzung des Bildungsauftrages von Kindertagesstätten stehen verschiedene pädagogische Konzepte zur Verfügung. Aufgabe von Erzieherinnen in Zusammenarbeit mit den Eltern ist es, Lernprozesse zu organisieren, die für alle Kinder anregend sind.

Ein abwechslungsreich gestaltetes Außengelände, was vielfältige Möglichkeiten für sinnliche Wahrnehmungen bietet, kann Prozesse des eigenaktiven Lernens anregen. Erzieherinnen müssen diese Prozesse erkennen und angemessen fördern, indem sie die räumlichen Bedingungen dafür schaffen und den Kindern ausreichend Zeit für entdeckendes Lernen zur Verfügung stellen.

In dieser Arbeit sollen Beobachtungen, Eindrücke und theoretische Überlegungen dazu beitragen, Lernprozesse von Kindergartenkindern zu analysieren, um Fragen nach dem „wie“ von Veränderungen, beantworten zu können.

Welchen Einfluss die freie und gestaltete Natur mit ihrem ganz eigenen Aufforderungscharakter auf selbstbestimmte Lernprozesse hat, soll in Verbindung mit einem angelegten Sinnesgarten beschrieben werden. Dabei wird der sich verändernden Rolle der Erzieherin große Beachtung geschenkt. Da Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten hauptsächlich

weiblich sind, wählt die Autorin dieser Arbeit, zum Zwecke der einfacheren Lesbarkeit, die weibliche Form.

Die vorliegende Arbeit verfügt über einen umfangreichen Theorieteil welcher die Entwicklung der Wahrnehmung im Kindesalter (3.1), das Lernen in verschiedenen pädagogischen Ansätzen (3.2) sowie den Bereich Kindheitsräume (3.3) abdeckt. Im praktisch – methodischen Teil der Arbeit wird über die Methode des Beobachtens gesprochen (4.3, 4.4). Das Projekt „Sinnesgarten“ in der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“ wird erläutert (5) und die Gestaltung von Lernorten in Kindertageseinrichtungen im Bezug zum Sächsischen Bildungsplan beschrieben (6). Im Anschluss daran folgen die Auswertungen der Beobachtungsprotokolle (7) bezogen auf die angeleitete und freie Nutzung des Gartens, sowie deren Schlussfolgerungen (8) für die Umgestaltung und weitere Nutzung der Außenanlage von Kindereinrichtungen.

## **2      Forschungsfrage und Hypothesen**

Diese Arbeit setzt sich mit der Raumnutzung im Freigelände einer Kindertagesstätte, bezogen auf die Wahrnehmungsentwicklung von Kleinkindern, auseinander. In diesem Zusammenhang ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*Inwiefern unterscheiden sich die Auswirkungen der angeleiteten und freien Nutzung eines Sinnesgartens auf die Wahrnehmungsentwicklung von Kindergartenkindern?*

Die folgenden Hypothesen werden zur Beantwortung der Forschungsfrage diskutiert:

1. Die angeleitete Nutzung des Sinnesgartens ist wichtig für die Wissensvermittlung und kann Impulsgeber für weitere Entdeckungen sein, verhindert aber das selbstgestaltete Lernen und Entdecken aus eigener Motivation.
2. Durch angeleitete Nutzungen kann ein Regellernen in der Natur umgesetzt werden. Die Kinder haben aber nicht die Möglichkeit zu entscheiden, wie sie den „Raum“ entdecken, wo sie ihn entdecken und mit wem.
3. Begleitende Erwachsene sind wichtige Partner für die Kinder im Sinnesgarten. Sie können Wahrnehmungen bestätigen, Selbstvertrauen stärken, anregende Räume schaffen, aber sie können durch Regelvorgaben das freudige Entdecken auch behindern.
4. In der freien Nutzung des Sinnesgartens werden das Neugierverhalten und die Selbstwirksamkeit der Kinder im Zusammenspiel mehrerer Sinne gefördert und nachhaltige Impulse für die Wahrnehmungsentwicklung der Kinder werden erreicht.

Geleitet von diesen hypothetischen Betrachtungen werden verschiedene theoretische Ansätze erläutert.

### **3 Theorie**

#### **3.1 Wahrnehmung**

In diesem Abschnitt sollen der Begriff der Wahrnehmung und die Wahrnehmungsentwicklung mit Hilfe der Literatur, Rainer Guski, „Wahrnehmung“ und Gisela Petersen, „Kinder unter 3 Jahren“ erläutert werden.

Bei der Aufnahme vorhandener Informationen in das Gehirn eines Lebewesens spricht man in der modernen Psychologie von Wahrnehmungen. Es gibt verschiedene Arten der Wahrnehmung. Man kann zwischen bewusster und unbewusster Wahrnehmung unterscheiden. Bewusste Wahrnehmung bezeichnet meist die willkürliche, durch uns gesteuerte Aufnahme von Informationen. Unbewusste Wahrnehmung bedeutet das Sammeln von Informationen ohne dass wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten. Hier sind vor allem die körperinneren Signale über unsere Lage und Stellung im Raum zu nennen, aber auch die Anspannung der Muskeln zur Ausführung von Handlungen. Weiterhin gibt es externe Signale, die unsere bewusste Wahrnehmung zur aktiven Suche anregen (z.B. Geräusche außerhalb unseres Blickfeldes, schwache Gerüche, Bewegungen im Blickfeld) (vgl. Guski 1989, 10f). Zwei große Organsysteme, das Sinnes- und das Nervensystem, sind miteinander verbunden und machen Wahrnehmung erst möglich.

„Wahrnehmung ist der Prozess und das Ergebnis der Informationsgewinnung und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinneren“ (Altenthon, Brettschneider-Ott, Gotthard, Hobmair, Höhle u.a. 2008, 84).

##### **3.1.1 Entwicklung der Wahrnehmung im Kindesalter**

In den ersten Lebensjahren entwickelt sich das Kind so schnell wie nie wieder im späteren Leben. Es nimmt nicht nur an Gewicht und Körperlänge zu, sondern es erwirbt den aufrechten Gang, die menschliche Sprache und baut erste soziale Beziehungen auf. Somit bildet es sich aus

unendlich vielen Entdeckungen und Erfahrungen ein erstes „Bild der Welt“. Ob ein Kind sich allseitig und altersgerecht entwickeln kann, hängt von vielen Bedingungen ab. Wichtig sind vor allem dabei gesunde Sinne und Organe, sowie eine Umwelt, die dem Kind Geborgenheit gibt und seine Entwicklung behutsam unterstützt und fördert.

In den ersten Lebensjahren werden entscheidende Grundlagen in allen Entwicklungsbereichen erworben. Dafür sind Erfahrungsmöglichkeiten und Materialien, die dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen und demzufolge seine Eigenaktivität in besonderer Weise herausfordern, nötig. Es wird heute davon ausgegangen, dass Anlage und Umwelt, Reifung und Lernen in der menschlichen Entwicklung auf komplexe Weise zusammenwirken. Durch Anlagefaktoren und Reifungsprozesse werden Verhaltensmöglichkeiten bereitgestellt, die zu ihrer Verwirklichung auf Lernen und Erfahrung angewiesen sind (vgl. Petersen 1991, 4).

Im Entwicklungsprozess nimmt das Kind selbst eine aktive Rolle ein. Es erschließt sich mit eigener Aktivität seine Welt. Schöpferische Eigenaktivität und Selbstformung sind in der menschlichen Entwicklung von großer Bedeutung. Schon das Neugierverhalten des kleinen Kindes, sein Bedürfnis zu entdecken, zu erforschen und zu verstehen, kann als Ausdruck von Selbstentwicklung und Selbstgestaltung gesehen werden. Die das Kind umgebende Umwelt ist somit keine „objektive“, sondern eine vom Kind gedeutete, bearbeitete, veränderte Welt. Es gibt vielfältige Hinweise darauf, dass der menschliche Organismus in bestimmten Lebenszeiten in besonderer Weise bereit ist für bestimmte Lernprozesse. In diesen „sensiblen“ Phasen, Zeiten optimaler Lernbereitschaft, sollten Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für das Kind vorhanden sein, damit es nicht zu Entwicklungsverzögerungen im Entwicklungsverlauf kommt. Die menschliche Entwicklung wird heute als ein lebenslanger Prozess verstanden, der vorübergehend kontinuierlich, zeitweise aber auch sprunghaft verläuft (vgl. Petersen 1991, 5).

### 3.1.2 Die motorische und geistige Entwicklung des Kindes

Die motorische und geistige Entwicklung des Kindes sind in den ersten zwei Lebensjahren eng miteinander verbunden. Die Möglichkeit den Kopf



zu heben, zu greifen, sich fortbewegen zu können und weitere Tätigkeiten geben dem kleinen Kind die Chance, sich immer aktiver mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sich diese auch geistig zu erschließen. Die motorische Entwicklung ist zugleich aber auch von großer Bedeutung für die psychische Gesundheit. Das Kind wird durch wachsende Körperbeherrschung immer unabhängiger von Erwachsenen und der Erwerb jeder neuen Bewegungsfunktion steigert sein Selbstvertrauen. Die motorische Entwicklung ist somit wichtig für den Aufbau eines positiven Selbstbildes (vgl. Petersen 1991, 10f).

Die motorische Entwicklung ist in den ersten Lebensjahren stark reifungsabhängig. Wenn Reifungsprozesse des zentralen Nervensystems und der Muskulatur die Voraussetzungen dafür geschaffen haben, dann erst ist das Erlernen neuer Fähigkeiten problemlos möglich. Das kleine Kind durchläuft die Bewegungsentwicklung selbsttätig, wenn man ihm die Zeit dazu lässt und genügend Bewegungsraum und anregende Materialien und ausreichend menschliche Zuwendung und Bestätigung zur Verfügung stellt. Erst später, wenn es um den Erwerb spezifischer grob- und feinmotorischer Tätigkeiten geht, wie Fahrrad fahren und mit der Schere schneiden, ist Anleitung durch den Erwachsenen und gezieltes Üben sinnvoll (vgl. Petersen 1991, 12).

Das Krabbeln ist sehr wichtig für die Entstehung von Raumgefühl. Es bietet den Kindern Möglichkeiten zu räumlich – gegenständlichen Umwelterkundungen als Form aktiver Herstellung von Beziehungen zwischen kindlichem Individuum und Außenwelt (vgl. Siegler 2005, 267).

Im zweiten und dritten Lebensjahr geht es um den Erwerb von Fertigkeiten, die eine Verfeinerung und Ausdifferenzierung der Bewegungsgrundformen darstellen, z.B. Klettern, Werfen, mit einer Schere schneiden. Von der Umgebung des Kindes, seinen Lernmöglichkeiten, seiner Motivation ist das Repertoire seiner Fertigkeiten maßgeblich abhängig. Beim Erlernen von Fertigkeiten sind die Bewegungen am Anfang zunächst noch grob, ungeschickt und unkoordiniert. Durch häufiges Üben nehmen im Laufe der weiteren Entwicklung die Geschicklichkeit, die Genauigkeit und die Ökonomie der Bewegungen zu (vgl. Petersen 1991, 23).

### 3.1.3 Die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes

Die Wahrnehmung spielt für die sozial-emotionale Entwicklung eine wichtige Rolle. Von einem Gefühl der Geborgenheit ausgehend und mit diesen Erfahrungen verbundene Wahrnehmungen des Kindes werden zugleich die Grundlagen für den Aufbau von Bindungen an die Bezugspersonen gelegt. Die Wahrnehmung, besonders das Hören, ist die Grundlage für den Spracherwerb. Bei der Entwicklung der Wahrnehmung geht es sowohl um die Selbst- als auch um die Fremdwahrnehmung (vgl. Petersen 1991, 28).

Das Kind benötigt für seine Wahrnehmungsentwicklung nicht besonders viele Umweltanregungen, sondern qualitativ gute, seinem Entwicklungsstand entsprechende bzw. fördernde, intensive Auseinandersetzungen.

In den ersten Lebensjahren bedingen sich die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes wechselseitig. Wichtige Entwicklungsschritte in diesem Alter sind z.B. das erste „soziale Lächeln“, der Aufbau von Bindungen an die primären Bezugspersonen. Somit kann die Entwicklung der Gefühlswelt nicht losgelöst von den sozialen Erfahrungen und Beziehungen des Kindes gesehen werden und umgekehrt auch nicht. Die soziale Entwicklung des Kindes umfasst den Aufbau sozialer Beziehungen unterschiedlicher Art, unter anderem Freundschaften zu anderen Kindern. Dabei geht es um das Erlernen sozialer Verhaltensweisen und den Erwerb sozialer Einstellungen, wie soziales Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Kooperationsfähigkeit und anderen. Einer großen Bedeutung kommen dabei nicht nur die Mutter-Kind-Beziehungen zu, sondern auch die Beziehungen zum Vater, den Geschwistern und den Spielgefährten (vgl. Petersen 1991, 63).

Der emotionalen Entwicklung, dem Aufbau der menschlichen Gefühlswelt, gehört die Entwicklung von Fähigkeiten, vielfältige Gefühle zu empfinden, sie angemessen auszudrücken und Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen, an (vgl. Petersen 1991, 63).

#### 3.1.4 Die Entwicklung der Sprache im Kleinkindalter

Um Gedanken, Informationen, Gefühle, Wünsche und Einstellungen anderen mitzuteilen, ist die Sprache das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel der Menschen. Ab dem dritten Lebensjahr wird die Sprache zum Bedeutungsträger, d.h. Begriffe stehen für bestimmte Vorstellungsinhalte der Kinder.

„Das heranwachsende Kind wird über die Sprache mit den Sichtweisen der Menschen seiner Umgebung und mit den Normen und Werten der Kultur, der es angehört, vertraut. Dadurch werden sowohl sein Selbst- als auch sein Weltbild entscheidend geformt“ (Petersen 1991, 46).

Sprache und Denken stehen in einem engen Wechselbezug, somit geht die sprachliche Entwicklung mit der geistigen Entwicklung einher. Ab dem Fragealter erschließt sich das Kind seine Welt immer mehr über die Sprache (vgl. Petersen 1991, 46).

#### 3.1.5 Entwicklungstheoretische Annahmen

Es gibt verschiedene entwicklungstheoretische Annahmen. Vertreter von endogenetischen Theorien (vgl. Baacke 1999, 95) führen Veränderungen, Entwicklungen auf Reifungsprozesse im Kind zurück. Exogenetische Theorien (vgl. Baacke 1999, 96f) beziehen Veränderungen auf äußere Stimulierungen, die die aktive Umwelt auf eine eher passiv betrachtete Person ausübt. Konstruktivistische Stadientheorien (vgl. Baacke 1999, 99f) sehen den Menschen in einem aktiven Austausch mit seiner Umwelt, auf die er handelnd einwirkt, die er erkennt und interpretiert. Der Theorieansatz der Interaktion zwischen Person und Umwelt zeigt die wechselseitige Beeinflussung von einzelnen oder mehreren Personen in Bezug auf ihre Umwelt auf. (vgl. Baacke 1999, 106). Betrachtet man alle Annahmen integrativ und aufeinander bezogen, also in einem Ergänzungsverhältnis, entsteht ein Konzept, welches Entwicklung von Kindern multiperspektivisch zu erschließen erlaubt.

### 3.2 Der Lernbegriff in verschiedenen pädagogischen Ansätzen

Unter Lernen wird der Prozess des Erwerbs und der Änderung bestehender Erlebens- und Verhaltensweisen, als Folge von Erfahrung und Übung, in der Auseinandersetzung mit bestimmten Umweltsituationen beschrieben. Dabei ist Lernen ein nichtbeobachtbarer Prozess, der nur mit Hilfe von Theorien erklärt werden kann (vgl. Altenthan, Brettschneider-Ott, Gotthard, Hobmair, Höhle u.a. 2008, 219).

#### 3.2.1 Lernen im Situationsansatz

Als eine Konzeptform in Kindertageseinrichtungen wird das „Lernen im Situationsansatz“ verwendet. Zentrales Merkmal des Situationsansatzes ist Lernen in Lebenszusammenhängen. Dabei orientieren sich die pädagogischen Ziele, welche Autonomie, Solidarität, Kompetenz sind, an den demokratischen Grundwerten und gesellschaftlichen Entwicklungen. Wesentliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung sollen in verschiedenen Situationen verstanden werden. Die Fähigkeiten der Kinder mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache zurechtzukommen, soll gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass Kinder unterschiedliche Vorerfahrungen und Ausdrucksweisen besitzen. Der Situationsansatz strebt eine enge Erziehungspartnerschaft mit Eltern an und zielt auf Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern als gesellschaftliche Aufgabe. Dabei tragen seine Grundsätze dem Grundverständnis des SGB VIII/ KJHG Rechnung, „dass die Kindertageseinrichtungen ein den Lebenswelten der Kinder und Familien entsprechendes qualitativ und quantitativ bedarfsgerechtes Angebot darstellen“ (Preissing 2003, 13).

Welche Spiel- und Lernmaterialien Kinder brauchen und welche strukturellen Veränderungen in Lernprozessen herbeigeführt werden müssen, ist im Team zu diskutieren. Lernen im Situationsansatz bedeutet auch, Lernen in Erfahrungszusammenhängen. Dabei wird ein Bezug von Lerninhalten zu den Lebenssituationen der Kinder und Familien hergestellt. Die Gestaltung von Lernprozessen soll den Kindern Kompetenzen zur selbstbestimmten Bewältigung von Lebenssituationen ermöglichen. In diesem Prozess greifen Erziehungsziele und Lernziele ineinander und sind oft nur analytisch zu trennen. Vielfältige Möglichkeiten

des Alltags werden als Erfahrungslernen für Kinder wahrgenommen. Dabei ist es wichtig, dass man die pädagogischen Aktionen aus dem Gerüst eines starr vorgegebenen Tagesablaufes befreit. Nicht nur die didaktisch aufbereitete und in „Beschäftigungen“ dargebotene Welt bietet Lernstoff für Kinder, auch die alltägliche uns umgebende Welt. Dabei haben viele Praxiserfahrungen gezeigt, dass die Variabilität des Tagesablaufes und die Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder große Bedeutung haben (Zehenbauer 1994, 60).

Im Situationsansatz werden Erziehungsziele mit Hilfe von Idealen formuliert. Sie erweitern oder verändern sich mit dem gesellschaftlichen Wandel. Ein Beispiel dafür ist das Kennenlernen und Wiederentdecken von Lebens-zusammenhängen in der Natur als Gegenerfahrung zum Konsum.

### 3.2.2 Lernen in der Reggio-Pädagogik

Um zu erkennen, wie andere Bildungsansätze mit dem Lernbegriff umgehen, soll ein Ausflug in die Reggio-Pädagogik unternommen werden. Dabei wird sich auf die Bücher von Sabine Lingenauber (Hrsg.) „Handlexikon der Reggio-Pädagogik“ und Annette Dreier „Was tut der Wind wenn er nicht weht“ bezogen.

In der Stadt Reggio Emilia, in Italien, wurde in kommunalen Kindereinrichtungen ein Konzept entwickelt, das die Wege und die Kreativität von Kindern beim Erforschen ihrer Umwelt ernst nimmt und unterstützt. Mitbegründer der Reggio-Pädagogik ist Loris Malaguzzi. Er war langjähriger Leiter der Kindereinrichtungen und arbeitete wesentlich an Zielsetzungen und Konzepten dieser Pädagogik mit.

Fester Bestandteil der reggianischen Einrichtungen ist das Atelier, welches eine Atelierleiterin betreut. Der Begriff Atelier bedeutet Werkstatt und macht auf reformpädagogische Wurzeln aufmerksam. Der Lehrer Celestin Freinet gestaltete in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts Klassenräume zu Werkstätten um, in denen Kinder Möglichkeiten erhielten, Medien des freien Ausdrucks zu erstellen. Fantasie ist wie die Sprache ein wichtiges Sprach- und Ausdrucksmittel, dessen Anwendung geeignete Werkstoffe und Werkzeuge benötigt. Räume haben in der Reggio-Pädagogik eine

ganz besondere Bedeutung. Sie dienen dem Ziel, das Experimentieren und Erforschen im Alltäglichen und Miteinander anzuregen. Den Kindern soll eine Umgebung geschaffen werden, die ihnen ein aktives Begreifen der Welt ermöglicht. Somit lernen die Kinder nicht nur in ihren Gruppen, wo das Experimentieren, das Ausprobieren und das Suchen nach eigenen Lösungen im Vordergrund steht, sondern auch unter Anleitung der Atelierleiterin - das Lernen am Modell. Die Erfahrung verschiedener Lernwege kann sich auf das Zurechtfinden und Lernen in der Schule positiv auswirken, da die Kinder schon unterschiedliche Lernerfahrungen haben.

In der Reggio-Pädagogik wird das Bild vom kompetenten Kind aufgezeigt. Malaguzzi spricht vom Kind als „eifrigen Forscher“ und gesteht ihm damit die Fähigkeit des eigenen Erkundens, aktiv Seins und Erstaunens zu. Das Kind ist der Konstrukteur seines eigenen Wissens. Es lernt durch sich selbst und ist hauptsächlich an seiner Wissensaneignung beteiligt (vgl. Lingenauber 2011, 16ff).

Ein zentrales Element der Reggio-Pädagogik ist die Dokumentation. Dokumentationen haben wichtige pädagogische Funktionen nicht nur für Kinder, sondern auch für Erzieherinnen, Eltern und für die Öffentlichkeit.

„Dokumentation ist Widerspiegelung und zugleich Konstruktion“ (Knauf 2011, 27).

Kinder erfahren durch Dokumentationen eigene und gemeinschaftliche Aktionsstrukturen, Wertschätzung ihrer Handlungen und ihre eigenen Erkenntnisprozesse werden aufgezeigt. Für Erzieherinnen ist die Dokumentation eine Möglichkeit, die Lernarten der Kinder bewusst und sichtbar zu machen. Dokumentation ermöglicht Reflexion, Vergleiche und Interpretation zugleich. Eltern können aus Aufzeichnungen viele Informationen in Bezug auf Aktivitäten, Interessen und Ideen in der Entwicklung ihrer Kinder erfahren, aber auch über die Konzeption der Einrichtung und die Arbeitsweise der Erzieherinnen (vgl. Knauf 2011, 27ff).

### 3.2.3 Lernen in der Montessori-Pädagogik

Welche Schwerpunkte im Lernen in der Arbeit Maria Montessoris gesetzt wurden, wird in diesem Absatz erläutert. Dazu findet das Buch von Susann Missmahl-Maurer, „Maria Montessori - Neuere Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens“ Anwendung. Das grundlegende Interesse Maria Montessoris (1870-1952) gilt dem Kind. Mit seinen Bedürfnissen, Wünschen und Neigungen steht es im Mittelpunkt aller Bestrebungen. Erkenntnisse aus ihrer praktischen Arbeit sind, „dass jedes Kind zur Organisation seiner inneren Persönlichkeit das Bedürfnis nach Aktivität und Selbsttätigkeit hat und für seine geistige Entwicklung Nahrung in Form von einer anregenden Erfahrungsumwelt braucht“ (Missmahl-Maurer 1994, 27).

Montessori entwickelt die auf der Grundlage von Itard und Seguin erarbeiteten didaktischen Materialien zur Schulung der Wahrnehmung und der Motorik weiter und entwickelt neue.

Das spontane Interesse des Kindes ist für sie die wichtigste Motivation des Kindes, die Neigung zur Wiederholung von Tätigkeiten entspricht seinem kindlichen Wesen. Maria Montessori vertritt den personenbezogenen Ansatz in der Pädagogik. Dieser Ansatz ist neben drei weiteren, dem phänomenologischen Ansatz, dem gesellschaftsbezogenen Ansatz, dem integrations-wissenschaftlichen Ansatz, mit deren Vertretern, ihr Hauptforschungsgebiet. Nach ihren Erkenntnissen ist das Kind Baumeister seiner selbst. Es will durch Selbstständigkeit unabhängig vom Erwachsenen werden. Durch Selbsttätigkeit kann es sich selbst verwirklichen (vgl. Missmahl-Maurer 1994, 76ff). Nach Maria Montessori ist der Mensch ein weltoffenes Wesen, was über ein unbegrenztes Anpassungsvermögen verfügt. Es ist in der Lage, die Welt nach seinen Bedingungen zu gestalten. Dabei spielt die Entwicklung der Hand in Bezug auf die Intelligenz eine bedeutende Rolle. Durch das „Begreifen“ verändern die Kinder ihre Welt.

Das Kind muss soziale Verhaltensweisen erst erlernen, es besitzt die Anlagen dazu, dies zu tun. Die Sozialisation geschieht im Kontext der Familie, von Institutionen und im uns umgebenden gesellschaftlichen Zusammenhang. Durch seinen Geist unterscheidet sich der Mensch von

allen anderen Lebewesen, durch ihn ist er in der Lage eine Kultur zu erschaffen und weiterzugeben (vgl. Missmahl-Maurer 1994, 107ff).

„Der Weg der Erziehung wird nicht durch die Belehrungen der Erwachsenen bestimmt, durch das Kind selber“ (Missmahl-Maurer 1994, 144).

Nach dem Grundprinzip der universalen Ordnung soll sich das Weltverständnis den Kindern immer im Gesamtzusammenhang erschließen. Aufgrund dieses Erziehungsgrundsatzes Maria Montessoris wird dem Kind ein Detail immer erst in seinem Gesamtzusammenhang dargestellt, bevor ein Detail besonders erarbeitet wird. Die ganzheitliche Erfassung der Dinge von verschiedenen Seiten und mit verschiedenen Sinnen bringt den Kindern umfassende Erkenntnisse über die Welt.

Sie bildet Lerngruppen mit verschiedenen Altersmischungen. Dies hat für sie großen Einfluss auf die Bildungsentwicklung der Kinder. Kinder lernen voneinander und miteinander. Sie bezeichnet es als *kooperatives Lernen*. Eine Kommunikation der verschiedenen Gruppen untereinander ist möglich, verfolgt durch das Prinzip der *offenen Türen*. Diese sozialen Kontakte können Motivationen auslösen und eine weitergehende Lernbereitschaft fördern. Somit ist dem Kind das Lernen in der *freien Zirkulation* möglich, es kann sich Lerngruppen anschließen, die seinem Niveau entsprechen. Durch gruppen-übergreifendes Lernen entsteht eine Form gegenseitiger, sozialer Hilfen unter den Kindern (Missmahl-Maurer 1994,159).

### 3.3 Kindheitsräume

Um zu verstehen, wie sich verändernde gesellschaftliche Prozesse und veränderte Lebensräume auf Aneignungsprozesse in der frühen Kindheit auswirken, soll über Kindheitsräume im Kontext gesprochen werden.

Mit „Kindheit“ ist die umschriebene Lebensform, in der Kinder aufwachsen, gemeint. Es geht um die allgemeinen Rahmenbedingungen, die Kindheit konstituieren, in dem sie sich verändern und somit auch zur Veränderung von Kindheit beitragen. Gegenwärtig betrachtet man „Kind“ und „Kindheit“ als Produkte sozialen Wandels, bezogen auf die geschichtliche Entwicklung menschlichen Lebens (vgl. Baacke 1999, 71).



### 3.3.1 Begriffsbestimmung „Raum“

Wie Aneignung von Raum erfolgt und Räume definiert werden, soll im nächsten Abschnitt beschrieben werden. Dabei wird sich hauptsächlich auf das Buch „Raumsoziologie“ von Martina Löw bezogen.

Das Wort Raum ist ein soziologischer Grundbegriff. In der Soziologie bezeichnet der Begriff Raum die Organisation des Nebeneinanders. In der Mikrosoziologie steht der Raumbegriff für jene Gebilde, die sich durch die Verknüpfung verschiedener sozialer Güter bzw. Menschen miteinander herausbilden und die als solche Handeln strukturieren. In der Makrosoziologie bezieht sich der Begriff auf die Verknüpfungen, die in Beziehung mit technologischen Vernetzungen oder städtischen Umstrukturierungen entstehen und als solche Lebensbedingungen prägen (vgl. Löw 2012, 12).

Das Bild vom Raum als Territorium, als bekannter Ort, vernachlässigt den komplexen sozialen Prozess, in dessen Folge Räume, Orte entstehen oder verändert werden. Raum ist aber nicht nur ein geografischer Ort, sondern auch ein soziologischer Gegenstand.

Ulfert Herlyn(1990) erkennt als dritte Dimension von Raum den subjektiv-erlebten Raum an. Der erlebte Raum, setzt sich für ihn zusammen aus dem Raum als Handlungsort und dem Raum als Orientierungsort (vgl. Löw 2012, 51).

### 3.3.2 Die Erschließung eines Raumes

Aus prozesshaften gesellschaftlichen Entwicklungen heraus, vollzieht sich die Entstehung des Raumes als soziale Erscheinung. Raum wird gegründet als Vereinigung von verschiedenen sozialen Gütern, anderen Menschen und Orten in Vorstellungen, durch Wahrnehmungen und Erinnerungen. Aber auch durch Raumanordnungen wie Platzieren, Bauen, Vermessen, Errichten, von Menschen und Gütern an Orten in Beziehungen zu anderen Menschen und Gütern. Die Gründung von Räumen (Synthese und Spacing) geschieht im Alltag vielfach in Routinen. Durch sich wiederholende Handlungen können unendlich viele neue räumliche Strukturen hervorgebracht werden. Räumliche Strukturen sind

eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Räumliche Strukturen sind in Institutionen vorliegend, die in einer Beziehung stehen mit Platzierungen und dem Reproduzieren von (An)Ordnungen (vgl. Löw 2012, 263).

Die Eroberung des Raumes geschieht konzentrisch in immer größer werdenden Kreisen.

### 3.3.3 Raumvorstellungen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen

Auf Grund zunehmend städtischer Strukturen, erhöhtem Verkehrsaufkommen, beengten Wohnverhältnissen und dem Fortschritt von Technik und Motorisierung ist das Erleben ihrer körperlichen und geistig- emotionalen Fähigkeiten bei immer mehr Kindern eingeschränkt. Diese gesellschaftliche Entwicklung bringt eine zunehmende Naturentfremdung und Naturerlebnisunfähigkeit mit sich, welche in der kindlichen Entwicklung zu „deutlichen Einbußen im Bereich der Kreativität und sozialen Kompetenz“ führen kann (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 25).

Eine Art Gegengewicht zur Welt der Erwachsenen können kindgerechte Spiel- und Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen bieten, auch wenn sie die familiär und gesellschaftlich bedingten Defizite nicht beheben können. Kinder verbringen oft viele Stunden täglich in Institutionen. So sollten nicht nur die Innenräume sinnvoll und anregend gestaltet sein, sondern auch Außen- und Gartenräume abwechslungsreiches Spiel mit unterschiedlichen Materialien ermöglichen (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 25).

In Sozialisation- und Bildungsprozessen werden Kinder mit Raumvorstellungen und Raumwahrnehmungen konfrontiert und ein Verständnis für Raum entwickelt sich.

Kinder lernen Raum als Behälter der Gegenstände zu begreifen, der ihnen die Möglichkeit gibt, sie in ein Raster einzuordnen. Diese für Messung, Planung und Orientierung notwendige Abstraktionsleistung führt zur tradierten Behälterraumvorstellung, dass Raum als etwas uns umschließendes, umgebendes begreift.

Die Eroberung des Raumes geschieht konzentrisch in immer größer werdenden Kreisen.

Von einer Allianz zwischen (vor)schulischen Bildungsprozessen, tradierter Raumvorstellung und Sozialisationserfahrungen kann bis in die sechziger Jahre hinein ausgegangen werden.

Heute entsteht eine „verinselte“ Vergesellschaftung, die Räume als einzelne funktionsgebundene Inseln erfahrbar macht, welche durch schnelle Fortbewegung (Auto fahren, öffentliche Verkehrsmittel) miteinander verbunden sind (Modell der Verinselung Helga Zeiher 1983).

Auf Grund von Syntheseleistungen werden diese Räume miteinander verknüpft. Gesellschaftliche Veränderungen sind neben der Erfahrung der Verinselung auch durch sich ändernde Kommunikationsformen, wie Internet, Handy, Internetkaufhaus zu sehen (vgl. Löw 2012, 265).

#### 3.3.4 Kindertageseinrichtungen als Räume für Kinder

Im nachfolgenden Abschnitt wird in großen Teilen den Aussagen von Anne Zehenbauer und Kornelia Schneider in dem Buch, „Orte für Kinder“ vom Deutschen Jugendinstitut (Hrsg.) gefolgt.

Vielfältiger werdende Lebensformen, wachsende Berufstätigkeit von Müttern und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedingen angemessene Angebote von öffentlicher Kinderbetreuung. In Kindertageseinrichtungen sind Zielsetzungen, Erwartungen und Ansprüche oft widersprüchlich. Tageseinrichtungen für Kinder sind komplexe Systeme, institutionalisierte Einrichtungen. Dabei treffen unterschiedliche Spannungsfelder, wie die Lebensbedürfnisse und Entdeckungslust der Kinder, die Ansprüche der Eltern (Vereinbarkeit von Beruf und Familie) und berufsständige Interessen (angemessene Arbeitsbedingungen) aufeinander (vgl. Colberg-Schrader 1994,7).

Kinderbetreuungseinrichtungen sollten den Wandlungsprozessen in der Gesellschaft angepasst werden. Familien benötigen durch sich verändernde Lebensformen Unterstützung bei der Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder.

Lebendige Orte für Kinder sollten Lebensraum, Handlungs- und Erfahrungsspielraum bieten (vgl. Schneider 1994, 80).

Solche Anforderungen lösen neue Diskussionen um „Lernen“ in Kindertagesstätten aus. Sie suchen nach pädagogischen Ansätzen und Antworten auf die Frage wie und was lernen Kinder in Institutionen?

### 3.3.5 Der Garten als Erlebnis-, Lern- und Erfahrungsraum

Die wesentlichen Ausführungen dieses Absatzes werden sich auf Herbert Österreicher und Edeltraud Prokop beziehen, welche ihre Erkenntnisse in dem Buch „Gärten für Kleinkinder“ festgehalten haben.

Ein Garten bietet Kindern vielfältige Entdeckungs- und Forschungsmöglichkeiten. Wenn Kinder sich in der Bewegung und Handlung ihre Umwelt aneignen, sie wahrnehmen (siehe Wahrnehmungsentwicklung), dann müssen wir ihnen Orte und Räume schaffen, die Gelegenheiten für eigene Eroberungen, Gestaltungen und Überprüfungen bieten. Ein entsprechend gestaltetes Gartengelände erfüllt diese Aufgabe in vielerlei Hinsicht.

„Ein Kind kann hier nicht nur zahlreiche physische und psychische Grundbedürfnisse befriedigen, sondern erlebt in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt vor allem Selbstwirksamkeit, eine der für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes wichtigsten Kräfte“ (Österreicher/ Prokop 2010, 10).

Ein gut gestaltetes und vielfach nutzbares Gartengelände kann die pädagogische Arbeit unterstützen, verbessern und bringt einen Gewinn, nicht nur für die Kinder, auch für die Erwachsenen, die in dieser Einrichtung arbeiten. Er gibt den Erzieherinnen die Möglichkeit durch kurze Wege ständige Veränderungen in der Natur beobachtbar und erlebbar zu machen.

Die folgende Grafik soll die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven eines Kleinkindes, im Garten, aufzeigen.

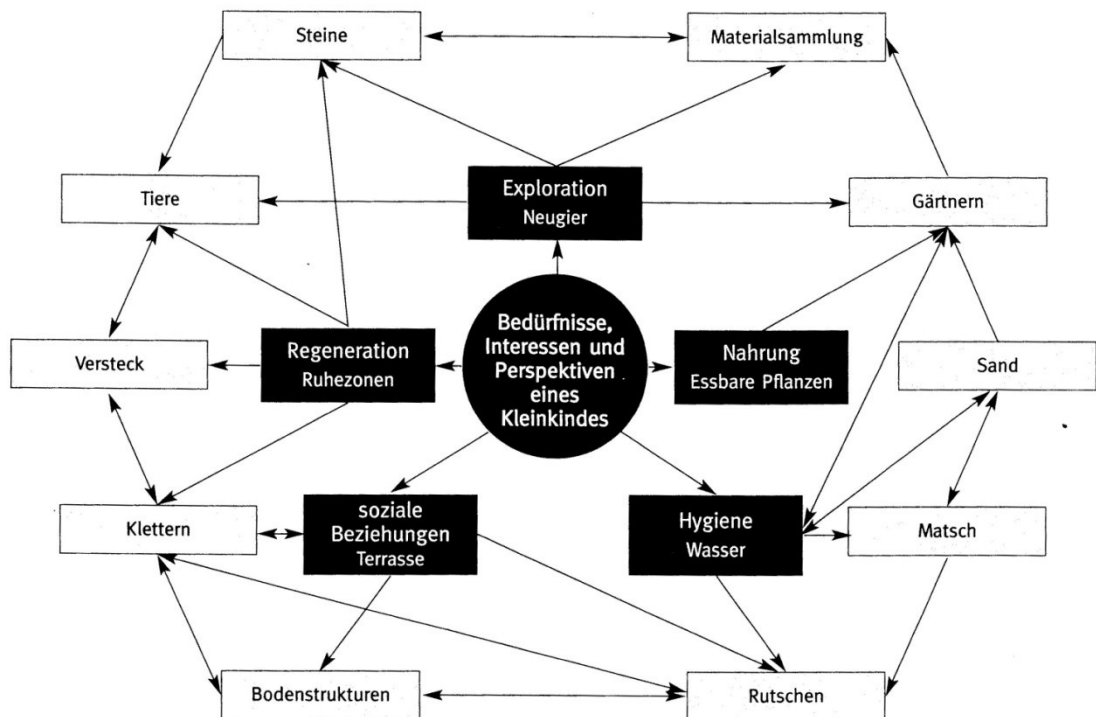


Abbildung 1 - Querverbindungen und Wechselbeziehungen  
(Österreicher/Prokop 2010, 11)

### 3.3.5.1 Bedürfnisse, Interessen und Perspektiven eines Kleinkindes

Die physiologischen Grundbedürfnisse der Kinder wie – „ausreichend Versorgung mit Sauerstoff, Nahrung und Flüssigkeit, Wärme und der Wechsel von Aktivität und Entspannung“ (Österreicher/ Prokop 2010, 15) müssen, auch im Gartengelände, durch fachliche Betreuung, Pflege und Fürsorge befriedigt werden.

Kleine Kinder können ihre eigenen Bedürfnisse angemessen befriedigen, wenn ihnen die Möglichkeit eigenständigen Handelns frühzeitig ermöglicht wird. In dieser Form der *Selbstregulation* sind sie auch in der Lage ihr Bewegungsbedürfnis selbst zu kanalisieren. Ein weiteres Beispiel, wie Kinder lernen, ihre Grundbedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen ist der Umgang mit Entspannung und Erholung. Sie suchen Ruhezeiten selbständig auf, wenn sie müde sind und diese frei zugänglich sind (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 15).

Fühlt ein Kind sich unwohl oder unsicher sucht es nach emotionaler Stabilisierung. Das erlernte *Bindungsverhalten* (Entwicklungstheorie) gibt dem Kind Sicherheit und Geborgenheit, wenn die Erzieherin die

Bedürfnisse erkennt und angemessen darauf reagiert. Das Bindungsverhalten eines Kindes dient dem Lernen, auch wenn Lernen vorrangig durch Explorationserfahrungen, der aktiven Erkundung der Umwelt, beeinflusst wird. Explorationsverhalten ist Bedürfnisbefriedigung, Problemlösung, es dient vielfältigen Zwecken und ist auf Neugier des Kindes zurückzuführen (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 15).

Auch *Beziehungssicherheit*, Kontakt zu anderen Kindern unterschiedlicher Altersstufen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Aneignung von Welt. Kinder unterschiedlichster Altersstufen können Dialogpartner und Ko-Konstruktive Lernbegleiter sein. Ältere Lernpartner sind dem Kleinkind in der Entwicklung schon voraus, sprechen aber noch „die gleiche Sprache“ (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 16).

Um neue soziale Strategien entdecken und herstellen zu können, benötigt das kleine Kind einen auf seine Bedürfnisse abgestimmten Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Eine positiv geprägte Übergangsphase stärkt die Resilienz des Kindes. Resilienz ist die „psychische Widerstandsfähigkeit als Ergebnis des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren in einem integrierten, komplexen Prozess“ (Österreicher/ Prokop 2010, 7).

Veränderungen bestimmter Situationen herbeizuführen, Dinge selbst zu tun, ist Lust und Bestreben kindlichen Tuns. Dadurch erleben Kinder *Autonomie* und *Selbstwirksamkeit*. Selbstwirksamkeit ist Teil des Selbstkonzepts eines Menschen und ein großer motivational-emotionaler Aspekt, der für eigenes Handeln und für die Erreichung individueller Ziele von großer Bedeutung ist (Österreicher/ Prokop 2010, 17).

Damit das Kind viele verschiedene Erfahrungen sammeln kann, sind vielfältig gestaltete Geländestrukturen, die auf unterschiedliche Weise genutzt werden können, nötig. Für sinnliche Wahrnehmungen sind Auseinandersetzungen des Kindes mit verschiedenen Materialien, Formen und Größen wichtig. Das tätige Erleben der Umwelt, in der frühen Kindheit, findet im „Be-Greifen“ statt.

„In dieser Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt konstruiert das Kind sein eigenes Bild von der Welt. Beim Sammeln und Ordnen von Erfahrungen werden von Anfang an komplexe Denkprozesse

in Gang gesetzt, die als Ergebnis und als Instrument für alle nachfolgenden Lernschritte zu verstehen sind“ (Österreicher/ Prokop 2010, 18).

Ist ein Kind in einer bestimmten Umgebung „angekommen“, wird es sich für diese Umgebung gründlich interessieren, es kann dabei verschiedene Interessen entwickeln und ein Zugehörigkeitsgefühl aufbauen. Ein starkes Motiv für Interessiertheit ist die Neugier. Auf der einen Seite suchen Kinder nach Sicherheit, auf der anderen Seite steht das Bedürfnis nach Herausforderungen. Beides zusammen lässt Kinder nach Wissen suchen und nach der Funktionsweise einer Sache, sie entdecken und lernen dabei. Die Suche nach dem Sinn des Entdeckten sind selbstbestimmte Lernprozesse, die zum Erkenntnisgewinn mit Hilfe des eigenen Verstandes beitragen. Ein methodisches Instrument, um kindliches Neugierverhalten zu beobachten und individuelle Stärken zu unterstützen ist die Lerngeschichte nach Margaret Carr (Österreicher/ Prokop 2010, 19).

#### 3.3.5.2 Der sozialkonstruktivistische Bildungsansatz oder die Rolle der Erzieherin

Die Rolle der Erzieherin in der frühkindlichen Entwicklung hat sich von der hauptsächlichlichen Befriedigung physiologischer Bedürfnisse der Kinder hin zur einführenden Lernbegleiterin gewandelt. Dafür ist insbesondere die Beachtung frühkindlicher Bildungsprozesse erforderlich.

„Pädagogische Fachkräfte müssen erkennen, welche emotionalen oder kognitiven Impulse von einer bestimmten Situation ausgehen und wie diese Impulse von den Kindern aufgenommen und verarbeitet werden“ (Österreicher/ Prokop 2010, 20).

Damit Kinder und Erwachsene voneinander lernen können, ist es wichtig, dass der Erwachsene dem Kind in ko-konstruktiver Weise gegenüber tritt. Menschen stehen immer in Beziehung zu anderen Menschen, durch diese Beziehungen erfolgt „Lernen im sozialen Kontext“ (vgl. ebd., 21). Das bedeutet Lernen im sozialkonstruktivistischen Ansatz, welcher von Lew Wygotsky geprägt wurde. Nach seinen Forschungen verläuft „Lernen vom Sozialen zum Individuellen hin“ (Österreicher/ Prokop 2010, 21). Diesem

Ansatz liegt Orientierung zur Langfristigkeit zu Grunde, was dem Wesen von Lernprozessen eher entspricht, als das Aneinanderfügen von Einzelereignissen. Den Kindern das Bewusstsein für Lernprozesse näher zu bringen, sie erleben zu lassen was sie lernen, wie sie es lernen und das sie es lernen, sind Gedanken des Sozialkonstruktivismus, welche auch Ingrid Pramling vertritt (vgl. ebd., 21).

Alle Kinder individuell zu fördern ist eine hohe Herausforderung für ein Team einer Kindertagesstätte. Ein vielfältig nutzbares Gartengelände, kann diese Aufgabe erleichtern, da Kinder durch ihre bevorzugten Aufenthaltsorte im Gelände und ihre Aktivitäten viel von ihren Bedürfnissen und Interessen bekunden. Das Gelände, mit seiner anregenden Ausstattung, sollte ausreichend Impulse dafür geben und Handlungen im konkreten Sinne (Authentizität der Dinge) möglich machen. Anleitungen Erwachsener können dabei eine Rolle spielen, müssen es aber nicht. Kinder besitzen die Fähigkeit, sich Spielpartner selbst zu wählen, deshalb ist eine strenge Altersorientierung nicht nötig. Der Erzieherin kommt in diesem Prozess hauptsächlich die Rolle der aufmerksamen, aktiven Beobachterin zu (Österreicher/ Prokop 2010, 21). Betreuende Erwachsene sollten Kinder vor allem durch Rückmeldungen, Ermunterungen und Bestätigungen unterstützen und somit Selbstbildungsprozessen Raum geben (Österreicher/ Prokop 2010, 23).

Beim Lernen geht es nicht darum, Kindern definierte Bildungsinhalte oder Fertigkeiten anzutrainieren, sondern sich gemeinsam mit den Kindern auf Entdeckungsreise zu machen. Deshalb müssen Erzieherinnen die Wahrnehmungs- und Aneignungsprozesse von Kindern und die Vielfalt des Lernens wiederentdecken. Dazu sind differenzierte Beobachtungen und der systematische Erfahrungsaustausch mit den Kolleginnen nötig (vgl. Zehenbauer 1994,69).



## **4      Praktische Forschungsmethoden und deren Auswertung in Verbindung mit dem Sächsischen Bildungsplan**

### **4.1      Methodisches Vorgehen**

Ausgangspunkt jeder Forschung ist das Alltagswissen und die Alltagspraxis der zu Erforschenden. In der Institution Kindertagesstätte sind das Kinder im Alter zwischen einem Jahr und sieben Jahren, die gemeinsam mit ihren Betreuerinnen Beziehungen im täglichen Handeln herstellen. Die Handlungsgrundlage ist dabei der Sächsische Bildungsplan. Er beschreibt Kindertageseinrichtungen als Lernorte, an denen ganzheitliche Aneignung von Welt ermöglicht werden soll. Um Bildung als Selbstbildung zu ermöglichen sind die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung ebenso wichtig wie die Anlage des Außengeländes (vgl. Sächsischer Bildungsplan, Grundlagen, 12). Diese muss man zunächst erst einmal verstehen, um Theorien des täglichen Handelns und Erkennens erstellen zu können. Methoden empirischer Forschung sind standardisierte Erhebungsverfahren, wie Interviews/ Befragungen, Experimente und Beobachtungen. Die Standardisierung dient als Grundlage der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Als Methode der Datenerhebung werden in dieser Arbeit Beobachtungsprotokolle, Kinderinterviews und Gruppendiskussionen geführt.

### **4.2      Das Interview**

Das Interview ist ein Gespräch mit dem Ziel, Sichtweisen, Interpretationen und Bedeutungen kennen zu lernen, um eine Situation besser zu verstehen. Mittels Fragen, Impulsen, Vertiefungen, Gedankenbrücken und Stichworten wird der Interviewer versuchen, vom Gegenüber dessen Sicht- und Denkweisen, Überlegungen und Schlüsse zu erfahren. Dabei werden verbale und nonverbale Kommunikationselemente eingesetzt (vgl. Trautmann 2010, 15). Gruppendiskussionen und Interviews mit Kindern wurden zur Erhebung von Daten bisher selten genutzt. Zwei Vertreterinnen dieser Gruppe sind Frederike Heinzel und Iris Nentwig-Gesemann. Bei Gruppendiskussionen ist das hierarchische Gefälle zwischen Kindern und Erwachsenen entkräftet, da die Kinder in der zahlenmäßigen Überle-

genheit sind. Das eröffnet einen Blick auf die ganz eigene soziale Welt der Kinder. Es lenkt somit das Augenmerk auf Konstruktionsleistungen der Kinder und ermöglicht dadurch rekonstruktive Kindheitsforschung (vgl. Trautmann 2010, 115). Im weiteren Verlauf wird die Autorin auf die Methode der Beobachtung eingehen, da sie in dieser Arbeit zur Erhebung von Daten Anwendung gefunden hat.

#### 4.3 Das Beobachten

„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt eines Geschehens“ (Atteslander 2008, 67).

Beobachten kann sowohl im Rahmen quantitativer als auch im Kontext qualitativer Sozialforschung Anwendung finden.

Beobachtung ist eine grundlegende Methode in der Feldforschung. Ein Problem dabei ist, dass die Feldforscherin in den Kommunikationsprozess eintritt.

Der Forschungsgegenstand ist ausschlaggebend dafür, ob die Beobachtung offen oder verdeckt durchgeführt werden kann. Bei der teilnehmenden Beobachtung muss die Rolle der Feldforscherin selbst reflektiert werden. Während der Forschung ist es wichtig, nicht nur die Anderen, sondern auch sich selbst zu beobachten und die Veränderungen der eigenen Position zu protokollieren (vgl. Przyborsky/ Wohlrab-Sahr 2010, 60).

Um zu erfahren, wie die Kinder den Garten nutzen, wurden Beobachtungen bei angeleiteter und freier Nutzung durchgeführt. Diese wurden auf der Basis der theoretischen Ausarbeitung durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass in der täglichen Arbeit mit den Kindern viel öfter zielgerichtet Beobachtungen durchgeführt und schriftlich festgehalten werden müssen, um zu einem späteren Zeitpunkt im Team ausgewertet werden zu können. Durch zielgerichtete Beobachtungen kann der tatsächliche Entwicklungs- und Bedürfnisstand der Kinder ermittelt werden.

#### 4.4 Das Beobachtungsprotokoll

Das Beobachtungsprotokoll wird nach folgenden Kriterien aufgebaut und ausgewertet.

In einem Beobachtungsprotokoll sollten ständig der Ort und die Zeit der Beobachtung eingetragen werden, um der Frage nachzugehen: Wo befinde ich mich zu welchem Zeitpunkt? In der Spalte Beobachten werden empirische Daten gesammelt. Dabei kann man sich an der Frage orientieren: Wer tut was, mit wem, wann und wo? Die Beobachtungen werden in Form eines Berichtes nieder geschrieben. Eine weitere Rubrik sind die Kontextinformationen. Das sind all jene Informationen, welche nicht aus der aktuellen Beobachtung stammen. Konsequenzen des Beobachteten für den weiteren Forschungsprozess sind die methodischen und Rollenreflexionen. Darunter zählt auch die Reflexion der Rolle der Feldforscherin. Unter theoretischen Reflexionen werden erste theoretische Interpretationen des Beobachteten niedergeschrieben. Dafür sind detaillierte Beobachtungen nötig, um nicht vorschnelle Theoretisierungen zu beginnen (vgl. Przyborsky/ Wohlrab-Sahr 2010, 65).

Die Notizen werden unmittelbar im Feld angelegt und zeitnah nach den Beobachtungen niedergeschrieben.

Mit Hilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung können kindliche Tätigkeiten im Sinnesgarten der Kindertagesstätte analysiert werden, um daraus Rückschlüsse auf kindliche Bildungsprozesse im naturnahen Raum zu ziehen und verstehen zu können. Als Auswertungsmethode wird die dokumentarische Interpretation Anwendung finden. Sie wurde als Verfahren der Interpretation von Kulturobjektivationen sprachlicher, bildlicher und auch gegenständlicher Natur ausgearbeitet (vgl. Przyborsky/ Wohlrab-Sahr 2010, 35).

#### 4.5 Das Forschungsfeld

Die Einrichtung „Kriebsteiner Burggeister“ wurde 1984 gebaut und befindet sich in einer ruhigen Wohnsiedlung am Ende einer Sackgasse in ländlicher Gegend. Das Gebäude der Kindertagesstätte ist umgeben von einem großen Freigelände (ca. 2000m<sup>2</sup>). Darauf befinden sich ein abgegrenzter Spielgerätegarten, drei symmetrisch angeordnete Sandkästen,

ein in sich geschlossener Krippenspielbereich, eine große Wiese, welche durch dichte Bäume den Sandspielbereich von der anderen Umgebung umreißt und eine Wiese mit einzelnen Obstbäumen hinter dem Gebäude. In der Einrichtung werden 60 Kinder im Alter von ein bis sieben Jahren in festen Gruppenverbänden betreut.

Im oben beschriebenen Außengelände wurde ein „Sinnesgarten“ als Lernort geplant und angelegt. Der Garten befindet sich etwas abgelegen vom anderen Freigelände der Einrichtung. Obwohl der Garten übersichtlich gestaltet ist und vielfältige Möglichkeiten für Beobachtungen, Gespräche und Experimente für Kinder bietet, nutzen die Erzieherinnen den Garten mit den Kindern bisher fast nur in angeleiteter Form. Dabei fällt auf, dass nicht nur die Gartenanlage selbst, in Bezug auf kindliche Entwicklungsprozesse, analysiert werden muss. Auch die Rolle der Erzieherin muss geklärt werden. Die Bedingungen im Feld sind der Forscherin bekannt, da sie seit vielen Jahren als Erzieherin in dieser Kindereinrichtung arbeitet und jetzt als Leiterin tätig ist. In diesem Gartenteil wird sie teilnehmende Beobachtungen, in Form „offener Beobachtung“, bei angeleitetem und freiem Spiel durchführen und im Feld dokumentieren. Im Anschluss an ihre Beobachtungen führt sie mit ausgewählten Kindern Interviews oder Gruppendiskussionen durch, um zu erfahren, warum das Spiel der Kinder diesen Verlauf nahm. Als Zielgruppe für ihre Beobachtungen wählte die Forscherin Mädchen und Jungen im Alter von fünf und sechs Jahren, welche in einem festen Gruppenverband zusammen sind. Das hat den Vorteil, dass sich die Kinder kennen und soziale Beziehungen miteinander eingeübt sind. Die Kinder und Erzieherinnen sind über die Forschungsarbeiten, im Rahmen ihres Verständnisses, informiert und bereit, die Autorin zu unterstützen. Als Forscherin im Feld wird sie die eigene Rolle reflektieren und ihr gesammeltes Material nach der dokumentarischen Methode auswerten. Sie wird Kinderzeichnungen, Interviews und Beobachtungsbögen in Bezug auf angeleitetes und freies Spiel analysieren, um vergleichende Schlussfolgerungen für die weitere Nutzung dieses Lernortes erstellen zu können.

## **5 Das Projekt „Sinnesgarten“ in der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“**

Auf der Basis eines ausführlichen Literaturstudiums wurde das Projekt „Sinnesgarten“ zunächst geplant, umgesetzt, erprobt und schließlich evaluiert. Der nun folgende Abschnitt soll einen Überblick über die zeitliche Abfolge der Projektdurchführung geben.

### **Bedarf/Problem**

Es gibt keinen Bereich im Außengelände der Einrichtung, der gärtnerisch genutzt wird und der einen sinnhaften naturnahen Lern- und Erlebnisraum im Wandel der Jahreszeiten bietet.

### **Vision**

Wir schaffen einen gärtnerisch nutzbaren, naturnahen Erlebnisraum in unserem Kindergartengelände, welcher Sinnes- und Lernerfahrungen ermöglicht, Vorgaben des Sächsischen Bildungsplanes umzusetzen ermöglicht und für traditionelle Ereignisse der Einrichtung genutzt werden kann. Das Projekt soll aus Spendengeldern und trägereigenen Mitteln finanziert werden und Eltern, Kinder und Erzieherinnen gemeinsam tätig werden lassen.

### **Ziel unseres Projektes, oder warum legen wir einen „Sinnesgarten“ an**

Die ungenutzte Fläche hinter der Einrichtung soll für die Umsetzung von Bildungsaufgaben, die im sächsischen Bildungsplan verankert sind, gestaltet werden. Wir wollen einen Raum schaffen, in dem unsere Kinder mit allen Sinnen ihre Umwelt erfahren und gestalten können, in welchem ihre Entdeckerfreude geweckt und ihre Lust am Lernen in der Natur angeregt wird. Dieser „Sinnesgarten“ soll ein Interaktions- und Bildungsraum für soziales Miteinander unserer Kindergruppen sein. Außerdem kann der Sinnesgarten für die Gestaltung von Jahreshöhepunkten und Feiern genutzt werden. Mädchen und Jungen sollen den Sinnesgarten aktiv mitgestalten, individuell nutzen und für sich erfahrbar machen. Dieser Raum soll unsere Kinder in der Entwicklung ihrer Ich- Identität positiv beeinflussen.

Im „Sinnesgarten“ haben sie die Möglichkeit, vielfältige Erfahrungen zu sammeln und somit naturnah zu lernen. Sie können ihrem Drang, Dinge zu betasten, zu erforschen, spielend zu erproben und von ihnen Besitz zu ergreifen, nachgehen. In diesem Raum soll den Kindern das Bedürfnis nach Selbsttätigkeit und freiem Spiel mit Gleichaltrigen ermöglicht werden, aber auch angeleitetes Arbeiten/Beschäftigen möglich sein. Die Mädchen und Jungen können in der Interaktion mit Erwachsenen lernen. Aus allen Bildungsbereichen, die der Sächsische Bildungsplan vorsieht, sollen Elemente umsetzbar sein. Mit diesem Projekt sollen Erzieherinnen, Kinder und Eltern die Möglichkeit erhalten, gemeinsam in Aktion zu treten und bei der Gestaltung von Bildungsräumen mitzuwirken.

### **Vorbereitung des Projektes**

Angeregt vom Projekt „2. Sächsischer Kindergarten- Garten- Wettbewerb“, „Unser Kinder- Garten- natürlich und gesund aufwachsen“ unterbreitete die Leiterin der Einrichtung in einer Dienstbesprechung den Mitarbeiterinnen die Idee der Umgestaltung unserer Wiese hinterm Haus zu einem „Sinnesgarten“. Von April 2010 bis August 2010 hatten alle Mitarbeiterinnen Zeit, sich über die Umgestaltung unserer Wiese Gedanken zu machen, Literatur zu lesen, Personen nach ihren Erfahrungen, in Bezug auf Arbeit im naturnahen Raum zu befragen und ihre Ideen zu sammeln. Wir besprachen unsere Absichten mit den Kindergartenkindern in den einzelnen Gruppen und brachten ihre Ideen mit unseren Vorstellungen zusammen. In der Dienstberatung im September präsentierten alle Erzieherinnen in Form einer Mind Map ihre Ideensammlung und gestalteten eine Skizze, wie der Garten angelegt werden könnte. Die so erarbeitete Skizze wurde im Oktober 2010 in der Elternaktivsitzung unseren Elternvertretern vorgestellt und mit ihren Meinungen kombiniert. Eine Mutti vom Elternrat, welche als Architektin arbeitet, erstellte ein Plakat, auf dem unser „Sinnesgarten“ funktions- und maßstabsgerecht wiedergegeben wurde. Wir beschlossen gemeinsam mit allen Eltern und Kindern am ersten Juni 2011 ein Kinderfest in unserer Einrichtung zu organisieren, wo wir unser Projekt „Sinnesgarten“ vorstellen und um Unterstützung von Eltern und Großeltern bei der Errichtung unseres Gartens werben wollten. Der Erlös des Kinder-

festes sollte der Finanzierung unseres Projektes dienen. Von Anfang Juni bis Ende Juli 2011 sollte unser Garten in mehreren Arbeitseinsätzen angelegt werden und im Oktober 2011 wollten wir die Garteneinweihung mit Kindern und Gästen feiern. Die Projektleitung übernahm die Leiterin der Einrichtung, sie sollte auch für die Dokumentation und Einteilung der Finanzen verantwortlich sein. Eine Erzieherin übernahm die Organisation der Arbeitseinsätze, die bildliche Dokumentation übernahm eine andere Erzieherin. Die Finanzierung sollte über Spendengelder, Trägermittel und Eigenleistungen der Mitarbeiterinnen, Eltern und freiwilligen Helfer erfolgen. Eröffnen wollten wir unseren Garten mit einem Herbstfest, an dem alle Beteiligten des Projektes teilnehmen sollten. Präsentieren wollten wir unser Gartenprojekt in der Gemeindezeitung, der regionalen Presse und zu einem Laternenfest im November 2011. Ab November 2011 wollten wir unseren „Sinnesgarten“ in unsere tägliche Arbeit mit einbeziehen.

## **Evaluation**

Das Projekt „Sinnesgarten“ erstreckte sich von der ersten Ideenfindung bis zur feierlichen Einweihung über einen Zeitraum von 19 Monaten. Es begann mit dem Literaturstudium aller Mitarbeiterinnen, setzte sich mit der Befragung der Kinder und der Einbeziehung des Elternrates fort. Aus allen Ideen wurde ein Plakat erstellt, welches zu Präsentationszwecken genutzt werden konnte. Im Rahmen eines Kinderfestes warben wir um Mithilfe bei Eltern und freiwilligen Helfern für unser Gartenprojekt und erarbeiteten uns ein Startguthaben von 260 Euro. In vier Arbeitseinsätzen legten wir gemeinsam mit Kindern, Eltern, Erzieherinnen und freiwilligen Helfern den Sinnesgarten an.

In der Mitte der Anlage befindet sich eine Feuerstelle, welche aus Bruchsteinen errichtet wurde. Daran schließt sich ein Kiesbett an, welches begrenzt ist mit Naturpflastersteinen. Fünf gestaltbare Beete in Form von Blütenblättern verdeutlichen jeweils einen Sinn, sie stehen für Sehen, Riechen, Hören, Schmecken und Fühlen. In jedem von ihnen befinden sich Teile der lebenden und nicht lebenden Natur, die besonders einen Sinn erfahrbar machen sollen. Zu unserem Garten gehört noch ein Beet mit

verschiedenen Sträuchern, ein Eidechsenhügel, ein Komposthaufen und verschiedene Apfelbäume.

Die Steine für die Beeteinfassungen spendete eine Familie des Ortes. Die Kieselsteine bezahlten wir von Spendengeldern. Den Abtransport des Erdaushubes übernahm der Bauhof der Gemeinde, welcher über entsprechende Technik verfügt. Alle Pflanzen spendeten Eltern und Bewohner des Ortes. Wir ordneten sie gemeinsam unseren Sinnesbeeten zu und pflanzten sie ein. Um die Feuerstelle wurden Bänke aufgestellt. Diese fertigte ein Zimmermann passend für unseren Garten an. Finanziert wurden sie von Spendengeldern. Das Dreibein für die Feuerstelle und den Kochkessel spendete eine Familie des Ortes. Täglich gingen wir mit unseren Kindern in diesen Außenbereich zum Bewässern der Pflanzen.

### **Die Eröffnungsfeier/Präsentation**

Im Oktober 2011 eröffneten wir unseren Sinnesgarten mit einem Herbstfest und luden uns dazu alle Beteiligten des Projektes und den Bürgermeister des Ortes ein. An diesem Tag kochten wir mit den Kindern Tee aus den Pflanzen unserer Beete, stellten Kräuterbutter aus unseren eigenen angebauten Kräutern her und kochten über dem Feuer im großen Kessel eine Gemüsesuppe für alle anwesenden Personen. Dabei durften die Mädchen und Jungen alle Vorbereitungen für die Suppe und das Feuer mit übernehmen. Sie konnten die Gäste bedienen und über ihre Arbeiten im Sinnesgarten erzählen. An diesem Tag berichtete die regionale Presse über unser Projekt und wir veröffentlichten unsere Ergebnisse in der Gemeindezeitung.

### **Die Nutzung des Sinnesgartens**

Seit November 2011 wird der Garten zur Umsetzung von Bildungszielen des sächsischen Bildungsplanes hauptsächlich im angeleiteten Spiel, für Beobachtungen im naturnahen Raum und bei Festen und Feiern in unserer Einrichtung genutzt.



## **6 Der Sächsische Bildungs- und Erziehungsplan**

Zum Verständnis des Bildungsauftrages in sächsischen Kindertagesstätten sollen Inhalte des Sächsischen Bildungsplans zum neuen Bild vom Kind analysiert und in Bezug auf die Gestaltung von Lernräumen beschrieben werden.

Der Sächsische Bildungsplan ist ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In ihm wird Bildung vom Kind her gedacht. Er entwirft eine Vorstellung vom sich selbst bildenden Kind in der Gemeinschaft. Erwachsene werden zu Ermöglichern der Bildung von Kindern, sie begleiten das Aufwachsen der Mädchen und Jungen und fördern ihre ganzheitliche Entwicklung. Das Anliegen des Bildungsplanes ist „Bildung von Anfang an“, um die Entdeckerfreude, Aufnahmebereitschaft und Lernlust der ersten Lebensjahre eines Kindes ein Leben lang zu erhalten (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, 3f).

### **6.1 Ein neues Bild vom Kind im sächsischen Bildungsplan**

Grundlagen für lebenslanges Lernen beruhen vor allem auf Erkundungen, Entdeckungen und Aneignungen von der Welt. Durch veränderte Bedingungen des Aufwachsens der Kinder von heute ist es notwendig, dass das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander verstanden wird. Neue Interaktionsräume, Lebens- und Bildungsräume eröffnen sich in einer Kindergruppe durch soziales Miteinander. Mädchen und Jungen können diese Räume aktiv mitgestalten, individuell nutzen und für sich erfahrbar machen. Es ist wichtig, sensibel mit individuellen Unterschieden umzugehen, sie wahrzunehmen, um gleiche Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können. Zur Umsetzung der Ziele des sächsischen Bildungsplanes ist es erforderlich, Analyseinstrumente sowie Fremd- und Selbstevaluation in der täglichen Arbeit einzusetzen (vgl. Sächsischer Bildungsplan, Grundlagen, 1-4).

„Deshalb benötigt jedes Kind Gelegenheiten, mit allem, was die Kultur und das Zusammenleben ausmacht, in Berührung zu kommen, um sich sein Bild von der Welt zu konstruieren und im Dialog mit anderen abgleichen zu können (vgl. Piaget 2003)“ (Sächsischer Bildungsplan 2006, Grundlagen, 6).

Das Kind kann nur Ich-Identität ausbilden, wenn es Vertrauen erfährt, vielfältige Erfahrungen sammeln kann, seinem Drang, die Dinge zu betasten, zu erforschen, spielend zu erproben und von ihnen Besitz zu ergreifen, nachgehen kann. Ich-Identität entwickelt sich im soziokulturellen Kontext. Deshalb ist es wichtig, dass den Mädchen und Jungen soziale Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit ermöglichen. Das neue Bild vom Kind dient als Grundlage für die Schaffung geeigneter Lernumgebungen im Rahmen der Vorschulerziehung.

## 6.2 Gestaltung von Lernräumen in Kita-Einrichtungen im sächsischen Bildungsplan

Kindertageseinrichtungen sind Lernorte, in denen eine ganzheitliche Aneignung von Welt ermöglicht werden soll. Kindheit ist heute in einem hohen Maß institutionalisiert. Es bestehen für Kinder nur wenige Orte und Räume für eigenständige Erfahrungen und nicht pädagogisch kontrollierte Aktivitäten. Deshalb ist es sinnvoll, in dem pädagogischen Ort Kindertageseinrichtung, das Bedürfnis der Kinder nach Selbsttätigkeit und freiem Spiel mit Gleichaltrigen anzuerkennen und dafür ausreichend Anlässe bereitzustellen (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, Grundlagen, 8-10). Jedes Kind soll Gelegenheit bekommen, sich selbst zu bilden und aktiv zu werden. Dafür ist die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung maßgeblich, ebenso die Architektur der Kindereinrichtung und die Anlage des Freigeländes. Die Hauptaneignungstätigkeit im Alltag der Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren ist das Spiel. Der spielerische Zugang zur Welt ist entscheidend für ihre Entwicklung, „denn Spielen ist Lebensbewältigung (Oerter 1993 und 2002) und Kultur hat ihren Ursprung im Spiel (vgl. Huizinga 1994)“ (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2006, Grundlagen, 14).

Das kindliche Spiel selbst ist ein wichtiger, eigenständiger Lernprozess, bei dem pädagogische Fachkräfte als aktive Beobachterinnen beteiligt sind. Im Spiel erschließen sich Kinder die sie umgebende Welt und lernen dabei. Das Spiel regt dazu an, aktiv zu sein und sich mit seiner Umwelt, der Natur, der Kultur und anderen Menschen auseinander zu setzen.

„Das kindliche Spiel ist ein Ausdrucksmittel, in dem alle Sinne angesprochen werden, die zur Selbst- und Fremdwahrnehmung dienen. Kinder unterscheiden Spiel, Arbeit und Lernen nicht voneinander. Für sie hat alles spielerischen Charakter und ist veränderbar“ (Sächsischer Bildungsplan 2006, Grundlagen, 15).

Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess der Umweltaneignung, dabei werden Sinneseindrücke und Erfahrungen verarbeitet. Deshalb ist es wichtig, dass dafür vielfältiges Material und verschiedene Räume zur Verfügung stehen, die Kinder allein oder gemeinsam mit Spielgefährten erkunden und verändern können.

„Das erwachsene Verständnis für Kinder ist geprägt durch eigene Erfahrungen und eigenes Wissen. Neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und deren Aneignung von Welt verändern die Interaktion von Erwachsenen und Kindern. Das bedingt, dass pädagogische Fachkräfte ihr Verhältnis zu den ihnen anvertrauten Kindern ständig reflektieren und ihren Blick für die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft schärfen müssen“ (Sächsischer Bildungsplan 2006, Grundlagen, 18).

### 6.3 Die Bildungsbereiche im Sächsischen Bildungsplan

Der sächsische Bildungsplan ist in sechs Bildungsbereiche gegliedert. In der *somatischen Bildung* ist der Leitgedanke das Wohlbefinden für Kinder und Erzieherinnen gleichermaßen als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Bildungsarbeit. Dabei soll der Körper Medium von Welt- und Selbsterfahrung sein. Die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten soll auf der Grundlage von Vertrauen und Beteiligung an Aushandlungsprozessen geschehen, wobei der Leitbegriff der *sozialen Bildung* die Beteiligung ist. Im Bereich *kommunikative Bildung* soll der „Dialog“, als gelungene Form von Kommunikation genügend Raum für die Selbstartikulation und den Selbstausdruck der Kinder lassen. Sprache und nonverbale Kommunikation kann einem Kind nicht beigebracht werden, sie entsteht in einem Selbstbildungsprozess. Ein wichtiger Lernort für den Spracherwerb ist das Spiel. Ihren „Eindrücken einen Ausdruck“ geben sollen Kinder im Bildungsbereich der *ästhetische Bildung*. Der Leitbegriff dieses Bildungsbereiches ist

die Wahrnehmung, welche in enger Verbindung mit Denken und Handeln steht. In der *naturwissenschaftlichen Bildung* soll der Erkundungsdrang der Kinder durch geeignete Lernumgebungen unterstützt werden. Unter dem Leitbegriff Entdecken soll das Selbst Tun der Kinder angeregt und die Suche nach neuen Lösungen vorbereitet werden. Mit Hilfe *mathematischer Bildung* soll der Spaß und die Freude am Knobeln geweckt werden. Die Kinder sollen im pädagogischen Alltag auf vielfältige Weise Formen, Mengen und Ordnungen erfassen. Der Leitbegriff der mathematischen Bildung ist das Ordnen.

Lernräume in Kindertagesstätten müssen so ausgestattet sein, dass den Kindern Anregungen zum Erkunden aus verschiedenen Bildungsbereichen gegeben werden.

Die konkrete Umsetzung verschiedener Bildungsbereiche im Sinnesgarten:

- Mathematische Bildung: Radieschen zählen, vergleichen, messen, wiegen, schätzen
- Muttersprachliche Bildung: über Beobachtetes im Garten sprechen, Geschichten dazu erfinden, Dinge benennen
- Somatische Bildung: Körpererfahrungen im Garten sammeln, gesunde Ernährung besprechen, erkennen was mir gut tut, welche Pflanzen kann ich für meine Gesunderhaltung einsetzen, den Garten als Erholungsraum und Entspannungsort nutzen
- Soziale Bildung: mit anderen Menschen in Beziehung treten, Aushandlungsprozesse durchführen, Selbstvertrauen stärken im Sinne von „Das kann ich schon“
- Ästhetische Bildung: Schönheit von Dingen erkennen, Zusammenspiel der Natur erleben, das Erlebte in verschiedenen Handlungsformen umsetzen wie malen, formen, bauen, spielen

## **7 Auswertung der Beobachtungen, bezogen auf die Nutzung des Sinnesgartens**

Nach fünf durchgeführten Beobachtungen im Gelände des Sinnesgartens, davon zwei im angeleiteten Spiel und drei im freien Spiel, wird deutlich, dass Kindergartenkinder sehr gut in der Lage sind, selbständig viele verschiedene Sinneswahrnehmungen aufzunehmen und in Beziehung mit ihren bisher erworbenen Erfahrungen zu bringen (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1-5). Durch eigene Erfahrungen werden Wahrnehmungsprozesse (Punkt 3.1) angeregt, die in Denkprozesse und weiterführend in Selbstbildungskonzepte münden können. Die Natur, in gestalteter und nicht gestalteter Form, bietet in ihrer eigenen Vielfalt an Sinnesreizen - durch Geräusche, Geländestrukturen, Farben, Formen, die Beschaffenheit verschiedener Materialien, vielfältiger Gerüche und das Zusammenspiel der Elemente (Feuer, Wasser, Erde, Luft) - einen eigenen Lernraum, welcher alle Sinne ansprechen und damit die Wahrnehmungsentwicklung bei Kindergartenkindern fördern kann. Industriell hergestellte Spielmaterialien sind für das Spiel in der Natur nur bedingt nötig. Sie besitzen einen anderen Aufforderungscharakter als Naturmaterialien, können in Verbindung mit diesen aber ebenso ein anregendes Spiel fördern (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1). Werkzeuge wie Säge, Schaufel, Hake oder Messer, die zum Verändern der Natur eingesetzt werden können, regen die Wahrnehmungsentwicklung an. Die Wahrnehmungsentwicklung geschieht hauptsächlich in der Veränderung und Bewegung (siehe Punkt 3 und Anhang, Beobachtungsprotokoll 2).

### **7.1 Auswertung freies Spiel**

Kindergartenkinder wollen, angetrieben durch ihre Neugier, das Gartengelände selbständig erkunden. Dafür muss ihnen eine anregende Welt, welche genügend Raum für eigene Veränderungen zulässt, dargeboten werden. Sie benötigen für Entdeckungen ausreichend Zeit und die Möglichkeit, sich Spielpartner frei zu wählen. Mit anregenden Materialien der belebten und unbelebten Natur wollen sich die Kinder ihre eigene Welt im Garten gestalten. Viele Regelvorgaben oder eine strenge

Ordnung der vorhandenen Dinge, behindern durch ihre Reglementierung das freudige Entdecken (siehe Anhang, Beobachtungsprotokolle 1, 4, 5). Die Natur bietet durch ihren eigenen Aufforderungscharakter - unterschiedliche Pflanzen, spontan auftauchende Tiere, Temperaturunterschiede oder die Geländevielfalt - ausreichend Reize für Wahrnehmungsentwicklungen, welche Selbstbildungsprozesse in Gang setzen. Voraussetzung dafür sind begleitende Erwachsene, die durch genaues Beobachten, Hinhören und Analysieren der momentanen Situation die Bedürfnisse der Kinder erkennen und angemessen reagieren. Sie sollten sich davor schützen, hinter der Barriere von Regelwissen und durch Handlungsanleitungen die Kinder mit ihren eigenen Abenteuern, Freuden und Schrecknissen aus dem Auge zu verlieren (vgl. Baacke 1999, 69). Dinge aus der Natur wie Früchte, Kräuter, Dekorationsmaterialien, die im realen Leben genutzt oder verarbeitet werden, finden im Spiel der Kinder gern und oft Verwendung (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 5). Die Kinder nehmen ihre Bedürfnisse wahr, äußern sich darüber und finden selbständig eine Lösung zur Bedürfnisbefriedigung, wenn Erwachsene ihnen die Bedingungen dafür schaffen. Im Beobachtungsprotokoll 1 wird das deutlich. Kinder die Durst haben, holen sich Getränke. Wenn ihnen warm ist, ziehen sie ihre Jacken aus. Wenn es ihnen zu sonnig ist, gehen sie in den Schatten. Regeln werden von den Kindern beachtet, wenn sie ihnen logisch erscheinen, wenn sie mit ihren eigenen Bedürfnissen übereinstimmen, oder wenn sie damit sich und andere Lebewesen schützen (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 10.10 Uhr). Hinweise Erwachsener sind dafür nicht ständig nötig. Kinder, die in der Natur explorieren, wollen ihre Welt bewahren und nicht zerstören. Im Beobachtungsprotokoll 4 und 5 wird deutlich, dass sich Kinder Rückzugsorte und Orte zum Träumen wünschen. Sie wollen ohne Vorgaben und Reglementierungen aktiv und neugierig ihre Umwelt erkunden, um ihre vielfältigen Bedürfnisse befriedigen zu können. Dadurch erwerben die Kinder eigene Erfahrungen, die von ihnen zu Problemlösungen eingesetzt werden können, woraus sie sich ihr eigenes Bild von der Welt erschaffen.

## 7.2 Auswertung angeleitetes Spiel

Im angeleiteten Spiel wird deutlich, dass Kinder bereit sind, didaktisch aufbereitetes (dargebotenes) Wissen aufzunehmen, wenn ihre Neugier dafür geweckt wird (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 2). In der aktiven Auseinandersetzung mit der gestellten Aufgabe - bei der Vorbereitung mit helfen, ihr vorhandenes Wissen anwenden, gemeinsam mit anderen Kindern tätig zu sein, ihre Fähigkeiten einsetzen zu können - wird ihr Interesse und ihre Neugierde an der Aufgabe geweckt. Eine Wissensvermittlung im angeleiteten Spiel ist möglich und sinnvoll für die Kinder, die zu dem von der Erzieherin gewählten Zeitpunkt in der Lage und bereit dazu sind. Kinder, deren Neugierde und Bereitschaft am Lernen zu diesem Zeitpunkt nicht geweckt wurde, werden den dargebotenen Lernstoff nicht oder nur teilweise aufnehmen (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 2, 9.25 Uhr). Bei dargebotenen Wissensvermittlungen sind also die Bedingungen (angenehme Lernumgebung, Bedürfnisse der Kinder befriedigt, Themenwahl) entscheidend. Im angeleiteten Spiel mit der gesamten Gruppe haben die Kinder nicht die Möglichkeit den Lernraum „Sinnesgarten“ selbständig zu entdecken. Ihre Motivation ist nicht entscheidend, da die Erzieherin den Ort und die Zeit bestimmt. Die Kinder können zu diesem Zeitpunkt nur bedingt durch Vorgaben, ihre Neugier und ihren Forschungsdrang befriedigen. Regelvorgaben können das freudige Entdecken behindern (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 2, 3). Sie können aber auch für die Gesundheit der Kinder wichtig und notwendig sein (Umgang mit Feuer, Umgang mit Werkzeugen). Durch gezielte Fragen der Erzieherin können die Kinder über ihre Erfahrungen und ihr Wissen sprechen. Dadurch können Kinder von Kindern lernen oder Kinder von Erwachsenen lernen (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 3, ebenso Gruppengespräch zum Lernangebot). Bei einer offenen Einstellung der Erzieherin zum Können der Kinder kann sie von den Kindern lernen. Die Kinder bekunden mit ihren Aussagen im angeleiteten Spiel ihr Interesse für weitere Entdeckungen. Die Erzieherin sollte genau zuhören und in der Lage sein,

die Themen der Kinder für weitere Lernangebote oder Projekte aufzugreifen (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 2, 9.35 – 9.50 Uhr).

### 7.3 Auswertung der Kinderzeichnungen

Auf einigen Zeichnungen ist das Feuer als zentraler Mittelpunkt gezeichnet. Es zeigt den wechselnden, anziehenden Erlebnisgehalt der Feuerstelle.

Die Bilder von Clara, Lenny und Jeremy sind in der Vogelperspektive gezeichnet und verdeutlichen den streng begrenzten Abschnitt des Gartens, der wenig Aufforderungscharakter zum Verändern bietet. Jedes gezeichnete Element befindet sich in einer Ordnung. Die verschiedenartigen Kieselsteine werden von fast allen Kindern gezeichnet und haben damit große Bedeutung. Die Apfelbäume des Gartens werden von vielen Kindern gezeichnet, sie bieten Möglichkeiten zur Beobachtung, zum Nutzen und Verarbeiten der Früchte. Der eigene Aufforderungscharakter der Natur wird durch gezeichnete Sonnen, Wolken, Regenbogen, Pflanzen und die Wiese verdeutlicht.

### 7.4 Auswertungen zu den Hypothesen

#### Zu Hypothese 1)

Die angeleitete Nutzung des Sinnesgartens ist eine Möglichkeit der Wissensvermittlung für Kindergartenkinder. Eine anregende Gartenanlage mit vielfältigen Geländestrukturen und Materialien fördert das Explorationsverhalten der Kinder. Die aktive Auseinandersetzung mit dem Garten findet zu einem großen Teil über sinnliche Wahrnehmung statt. Sie bedarf nicht vorrangig der angeleiteten Nutzung. Viele Wahrnehmungen der Kinder, aus denen Lernprozesse abgeleitet werden, finden spontan und in der direkten Auseinandersetzung mit der Natur statt (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 4). Die angeleitete Nutzung kann Impulsgeber für weitere Entdeckungen sein. Die Erfahrungen aus dem angeleiteten Spiel können im freien Spiel geübt und vertieft werden. Durch die Fähigkeit Dinge selbst zu tun, Veränderungen selbst herbeiführen zu können, erleben die Kindergartenkinder Selbstwirksamkeit und Autonomie. Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstkonzepten und



Selbstwert. Damit verbunden ist die Entwicklung von Motivationen, eine Sache selbst zu tun (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 17f). Die angeleitete Nutzung des Gartens verhindert das selbstgestaltete Lernen und Entdecken aus eigener Motivation.

Die Hypothese 1 trifft somit nur teilweise zu.

#### Zu Hypothese 2)

Durch angeleitete Nutzungen kann ein Regellernen in der Natur umgesetzt werden. Dabei sollte genau durchdacht werden, welche Regeln sinnvoll und den Erfordernissen angemessen sind (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 2). Durch Beobachtungen wurde festgestellt, dass die Kinder nicht viele Regelvorgaben in der Natur benötigen. Kinder wollen die belebte und unbelebte Natur entdecken, erkunden, nach ihren Bedürfnissen verändern, aber nicht zerstören (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 5). In der angeleiteten Nutzung haben die Kinder nicht die Möglichkeit, zu entscheiden, wie sie den „Raum“ entdecken, wo sie ihn entdecken und mit wem. Durch didaktisch aufbereitete Lernziele und deren schrittweise Umsetzung unter Anleitung der Erzieherin, ist es den Kindergartenkindern kaum möglich, ihre eigenen Ziele zu formulieren.

Die Hypothese 2 trifft mit Einschränkungen zu.

#### Zu Hypothese 3)

Begleitende Erwachsene sind wichtige Partner für die Kinder im Sinnesgarten, sie können Wahrnehmungen bestätigen und Selbstvertrauen stärken (siehe Anhang, Beobachtungsprotokolle 1-5). In verschiedenen Ansätzen pädagogischer Konzepte wird sichtbar, dass eine Pädagogik des Innehaltens der Aktivität der Kinder den Vortritt lässt. (Punkt 3.2.2, 3.2.3) Im Prozess frühkindlicher Entwicklung sollten die Kinder von den betreuenden Erwachsenen vor allem durch Rückmeldungen, Ermunterungen und Bestätigungen unterstützt werden (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 23). Erwachsene können anregende Räume für Kinder schaffen. Dafür ist Wissen über entwicklungspsychologische und pädagogische Voraussetzungen nötig, um den Bedürfnissen und Interessen von Kindergartenkindern gerecht zu werden (Punkt 3.1 und 3.2) Erwachsene können durch

Regelvorgaben das freudige Entdecken auch behindern (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 4).

Hypothese 3 trifft voll und ganz zu.

Zu Hypothese 4)

Bei der freien Nutzung des Sinnesgartens werden das Neugierverhalten und die Selbstwirksamkeit der Kinder im Zusammenspiel mehrerer Sinne gefördert (siehe Anhang, Beobachtungsprotokoll 1, 4, 5). Geleitet von ihrer Neugier können Kindergartenkinder selbst entscheiden, was sie entdecken, beobachten oder gestalten wollen. Sie können sich dazu Freunde wählen, Material aussuchen, den Ort bestimmen und ihre Zeit frei einteilen. Sie können durch sinnliche Wahrnehmungen, durch Einsatz ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre Umwelt nach ihren Vorstellungen verändern. Somit finden sie einen Ausdruck für ihre Welt. Dadurch werden nachhaltige Impulse für die Wahrnehmungsentwicklung der Kinder erreicht. Diese Impulse sind als Voraussetzung für komplexe Denkprozesse und alle nachfolgenden Lernschritte zu verstehen (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 18).

Hypothese 4 trifft zu.

## **8 Schlussfolgerungen zur angeleiteten und freien Nutzung**

In den Ausführungen dieser Arbeit wird deutlich, dass die Erfahrungen, die ein Kind in seinen ersten Lebensjahren macht, äußerst wichtig und prägend für seine weitere Entwicklung angesehen werden müssen. Kinder besitzen von Geburt an große Entwicklungspotentiale. Ein Garten in einer Kindertagesstätte mit seinen vielfältigen Entdeckungs- und Forschungsmöglichkeiten bietet gute Voraussetzungen dafür, dass Kinder ihre Umwelt handelnd erschließen können. In einem anregend gestalteten Gartengelände, welches Möglichkeiten zu Veränderungen und von Neugier geleiteter Eigenaktivität zulässt, kann das Kind wichtige physische und psychische Grundbedürfnisse befriedigen. In der selbständigen Auseinandersetzung mit dem Garten erfährt es Selbstwirksamkeit, diese führt zu Wohlbefinden und ist eine Voraussetzung für motivational geleitete Selbstkonzepte eines Menschen. Selbstkonzepte führen zur

Suche nach neuen Erkundungen, nach dem Sinn des Entdeckten. Es handelt sich um entdeckendes Lernen, als Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen. Wissenserwerb aus eigener Motivation, aus Wissbegierde, aus Neugier, ist Voraussetzung für das Explorationsverhalten eines Menschen und somit Voraussetzung für lebenslanges Lernen (vgl. Österreicher/ Prokop 2010, 9-23). Beide Formen der Nutzung (angeleitet und freie) eines Gartens bringen positive Impulse für die Wahrnehmungsentwicklung von Kindergartenkindern. (siehe Punkt 7 - 7.3) Auf der freien Nutzung des Gartengeländes sollte in Zukunft das Hauptaugenmerk liegen, weil es die physischen und psychischen Bedürfnisse der Kinder umfassender befriedigt und somit nachhaltigere Eindrücke für selbstbestimmtes Lernen hinterlässt. Die pädagogischen Fachkräfte müssen die frühkindlichen Entwicklungsprozesse mit ihren unterschiedlichen Lernweisen beachten und mit viel Einfühlungsvermögen jedes einzelne Kind individuell fördern. Dabei kommt ihnen hauptsächlich die Rolle der aktiven Beobachterin zu. Beim Beobachten ist die offene Haltung der Erzieherin, das wahrzunehmen, was das Kind über seine Gedanken und Erlebnisse mitteilen möchte, notwendig. Die Kinder verraten durch ihre bevorzugten Aufenthaltsorte im Gelände und ihre Aktivitäten an diesen Orten viel von ihren Bedürfnissen und Interessen. Die Ausstattung des Geländes, die Authentizität der Dinge, muss Impulse für das Spiel der Kinder setzen. Für Entdeckungen wollen sich die Kinder ihre Spielpartner frei wählen und genügend Zeit zur Verfügung haben.

## **9      Ausblick für den „Sinnesgarten“ der Kindertagesstätte          „Kriebsteiner Burggeister“**

Die Planung und Anlegung des Sinnesgartens in Form eines Projektes, unter Einbeziehung von Erzieherinnen, Eltern, Kindern und dem Gemeinwesen des Ortes hat sich sehr bewährt, weil es die Beteiligung vieler verschiedener Gruppen am Projekt ermöglichte und eine Öffnung der Einrichtung nach außen darstellte. Zukünftige Bau- oder Umbauprojekte sollten erneut in dieser Form erfolgen, da somit finanzielle Ressourcen optimal genutzt werden können und am Projekt Beteiligte ihre Stärken gewinn-

bringend einbringen können. Ein Erfahrungsaustausch mit einem Landschaftsarchitekten sollte in Zukunft in Betracht gezogen werden, damit frühkindliche Entwicklungsprozesse in der Gartengestaltung ausreichend Beachtung finden können. Die direkten Aussagen der Kinder, in der Vorbereitung des Gartens, waren nicht aussagekräftig genug für die Planerinnen, um deren Bedürfnisse umfassend zu erkennen. Demnach wären zukünftig gezielte Beobachtungen der Kinder in der vorhandenen Außenanlage der Kindertagesstätte und deren Auswertung im Team denkbar, um deren Wünsche, Bedürfnisse oder Vorlieben genauer ermitteln zu können. Die abwechslungsreichen Geländestrukturen des Sinnesgartens auf einem abfallenden Gelände, mit einem kleinen Berg, Ecken zum Verstecken, Hecken, Bäumen, Sträuchern, bieten ausreichend Anregungen für Sinneswahrnehmungen. Weiterhin bietet der Garten verschiedene Materialien, welche die Entdeckerlust der Kinder anregen. Leider wurden sie bisher in eine streng vorgegebene Ordnung gezwängt. Durch kleinere Umbaumaßnahmen kann diese Ordnung aufgebrochen werden, sodass die Kinder die Möglichkeit erhalten, den Garten nach eigenen Wünschen und Vorstellungen umzugestalten. Der Garten würde durch diese kleinen Änderungen an freiem Gestaltungscharakter und somit an Aufforderungscharakter zur freien Nutzung gewinnen. Bei Sinneswahrnehmungen kommen immer mehrere Sinne gleichzeitig zum Einsatz. Deshalb ist es nicht zwingend nötig, einen Garten nach verschiedenen Sinnen zu gliedern. Dennoch ist diese räumliche Gliederung aus ästhetischen Gesichtspunkten sinnvoll, sie bietet den Kindern eine überschaubare Ordnung und notwendige Struktur als Ruhepol. Der Garten wird bisher hauptsächlich in angeleiteter Form genutzt. Um frühkindliche Entwicklungsprozesse der Kinder grundlegender zu berücksichtigen, muss der Garten zunehmend in der freien Nutzung Anwendung finden. Dies erfordert von den Kolleginnen die Bereitschaft, das freie Spielen in die Gartenanlage zu verlagern. Durch einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch im Team sowie durch teaminterne Fortbildungen könnten Ängste oder Bedenken der Erzieherinnen abgebaut werden und den Kindern vermehrt die Gelegenheit gegeben werden, den Sinnesgarten im freien Spiel zu nutzen.

Die Ausführungen zeigen, dass mit der Erstellung des „Sinnesgartens“ die Außenanlage der Kindertagesstätte bereichert und ein vielfältig nutzbarer Lernort geschaffen wurde. Durch geringfügige Umbaumaßnahmen und die Identifizierung der Erzieherinnen mit der umfassenden Nutzung des Gartens für Bildungsprozesse, bietet der Garten zukünftig gute Voraussetzungen für Selbstbildungsprozesse von Kindern in der Natur, als Voraussetzung für lebenslanges Lernen.

### **Anlagen**

- fünf Beobachtungsprotokolle
- Kinderzeichnungen
- Fotoarbeiten der Kinder – nur auf CD

## Tabelle 1 Beobachtungsprotokoll

12.06.2012

Ort: Sinnesgarten der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“

Zeit: 10.00 – 11.00 Uhr

Beobachtungskinder: M. - weiblich, 6 Jahre, ruhig, überlegt, ausdauernd, gute soziale Verhaltensweisen

L. - männlich, 6 Jahre, lebhaft, wenig Ausdauer, Sprachauffälligkeiten, weniger gute soziale Verhaltensweisen

Ort, Zeit	Beobachtungen Kindergruppe – M. u. L.	Kontextinformationen	Methodische und Rollen-reflexionen	Theoretische Reflexionen
10.00Uhr, Spielzeug-schuppen	7 Kd. im Alter von 5 u. 6 Jahren suchen Material aus dem Schuppen aus zum Spielen im Garten der Sinne, Geschirr, Ofen, Eimer, Hölzer, Stöcke, Handwagen zum Transportieren, fahren gemeinsam den Handwagen schiebend in den Garten der Sinne, halten am Wasserhahn an und füllen einen Eimer mit Wasser zum Mitnehmen, Kd. schieben den Handwagen in das Gartenareal auf das Kiesbett und beginnen ihre Materialien auszuräumen und einen geeigneten Platz zum Spielen zu finden, stellen Kochgeschirr auf die Bänke und suchen einen Platz für den mitgebrachten Ofen	ich sprach mit den Kindern über den Spielort und das Vorhaben der Beobachtung, Benennung von Verhaltensregeln, Hinweis auf Materialien	Durchführung offener Beobachtungen, ich bin im Feld, bin Ansprechpartner, achte auf Einhaltung besprochener Regeln	„Überformung“ des Gartens durch „fremde“ Elemente, die mitgebracht werden, industriell angefertigte Dinge haben einen anderen Aufforderungscharakter zum Spielen, als der Garten selbst
10.08 Uhr Areal Sinnes-garten	M. legt Steine in einen Becher und schüttelt, wiederholt es mehrmals, summt leise dazu. Sie läuft im Garten umher, beobachtet die anderen Kd., nach kurzer Zeit wendet sie sich den anderen K. zu, die kochen wollen.	M. besucht die Musikschule, hat Erfahrungen selbst Instrumente zu bauen		M. setzt ihr erworbenes Wissen selbst ein, sucht nach sinnesanregendem Spiel
	Steine für den Ofenbau werden gesucht, auf die Bänke gestellt oder dahinter, dann nicht mehr genutzt, Plastik-Ofen bleibt auf der Bank stehen	Steine sind vom Gartenbau übrig und sollen noch in einem Weg verbaut werden	Hinweis ich: Ihr dürft euch auch die Steine als Ofen nehmen, baut euch einen	Erlaubnis zur Veränderung/ Nutzung des Gartens erfolgt

			Ofen.	
10.10 Uhr	L. steht herum und beobachtet die anderen Kd.. Er legt Materialien, die andere Kd. aus den Beeten nehmen, wieder dorthin wo sie waren. Er beteiligt sich am Spiel der anderen Kd., schaut sich um und träumt vor sich hin.	Kd. sind aufgefordert nach dem Spielen die vorgegebene Ordnung der Dinge in den einzelnen Beeten wiederherzustellen		Aufforderungscharakter der Dinge zum Verändern, zum Experimentieren ist durch die vorgegebene Ordnung nicht ausreichend vorhanden, Regelvorgaben (Ordnung nach dem Spielen wieder herstellen) behindert freudiges Entdecken
	Es schreit laut, „Ihh, ih, ich hab eine Spinne gefunden, eine fette, die ist jetzt weg“. Kd. unterbrechen ihr Spiel und graben nach der Spinne zwischen den Steinen, bis sie sie finden, dann wird sie genau angeschaut und an einen ruhigen Ort in der Wiese gelegt		Hinweis ich: Nicht zerdrücken, die Spinne möchte weiterleben, legt sie in die Wiese.	Störung des Spiels durch die Natur - wird zum Interesse an der Natur, Hinweis der Erzieherin ist nicht nötig, wenn Kd. das freudige Interesse an der Natur entdeckt haben, dann wollen sie von selbst, dass dem Tier nichts geschieht.
10.15 Uhr	Andere Kd. fangen an und bauen aus den Steinen im Kiesbett eine Burg.	Die Kiesschicht ist flach und durch einen Filz vom Erdboden getrennt,	Hinweis ich: Ihr dürft das machen, am Ende aber alles wieder aufräumen.	Die Steine regen zum Verändern des Gartens an, sind durch die Gartenanlage selbst in eine Ordnung gezwungen, die die Kinder kaum verändern

				können
	L. reißt von sich aus Äpfel vom Baum ab, zum Kochen und anschauen, Kd. zerschneiden diese und beginnen sie zu raspeln und zu reiben auf einem kleinen Waschbrett aus Plaste		Hinweis ich: Nur Äpfel nehmen die runter gefallen sind, sonst werden keine Äpfel reif.	reale Dinge (Äpfel) werden gern im Spiel verwendet, Kd. können sich so in ihr Spiel vertiefen, schaffen sich ihre Welt der Dinge
10.18 Uhr	L. lacht und zeigt Kd. einen kleinen verfaulten Apfel, sucht im ganzen Garten verfaulte Äpfel, wirft mit Äpfeln, sucht weiter im Garten nach verfaulten Äpfeln L. beobachtet andere Kd., bringt ihnen Materialien zum Kochen, Blätter, Gräser, findet selbst kein ausdauerndes Spiel			Dinge die anders sind, (verfaulte Äpfel) regen zum Experimentieren an. L. findet sein Spiel, indem er andere beobachtet und unaufgefordert unterstützt, er ordnet sich in seinem Spiel unter.
	Kd. reiben Äpfel, versuchen Saft daraus zu pressen, mischen Wasser dazu, kein lautes Wort, kein Streit, Jungen und Mädchen sprechen sich ab			Kd. haben ihr Spiel, ihre Rolle gefunden und lernen im freien Spiel die Dinge zu verändern, setzen dafür ihre Sinne ein, erkennen Zusammenhänge, habe eine Sprache für ihr Handeln gefunden
	M. kocht , spielt mit Wasser, Steinen, Sand(hauptsächlich an einer Stelle des Gartens), spielt mit Töpfen u. stellt Apfelsaft und Erdbeersaft her, spricht mit den Kd. darüber was sie tut			In der Tätigkeit wird die Sprache angeregt



	L. läuft weite Runden im Garten, beobachtet alles, „Ich will meine Jacke ausziehen es ist voll warm, (zieht Jacke aus) ar schön.“ sucht Blätter, Gräser, knüllt alles zusammen, „hier Hackfleisch“	Jacken der Kinder kommen auf die Bank		Kinder merken selbst wenn sie ihre Bedürfnisse verändern müssen
10.30 Uhr	M. u. ein anderes Kd. waren neues Wasser holen, ungefragt, M. nimmt ein Holz und rührt um, „Heike meine Hosen sind nass vom Kochen“		Hinweis ich: Heute ist schönes Wetter, das trocknet wieder.	M. ist völlig ins Spiel vertieft, die Hosen sind ihr egal
	L. träumt vor sich hin u. beobachtet ruhig eine Plastetüte	Möglichkeiten zum Ausruhen sind vorhanden (Bänke, Decken)		Möglichkeit für L. sich auszuruhen, genügend Platz und verschiedene Ruhebereiche im Garten vorhanden (Bänke, Decken)
	M. „Heike riech mal“ (zwei Tassen mit Wasser u. Früchten Apfel u. Erdbeere)			
10.35 Uhr	M.: „Ich hab Durst u. der L. auch.“	Wir haben nichts zu trinken mit in den Garten genommen.	Ich reagiere nicht, ich warte ab wie die Kd. reagieren.	Kd. äußern sich über ihre Bedürfnisse
	Kd. nutzen Bänke, Steine, Blätter, Holz, Eimer, Schaufeln Kd. spielen hauptsächlich an eine Stelle u. räumen kaum um			Kd. benötigen nicht viel Platz, wenn sie ihr Spiel gefunden haben und sich verwirklichen können
10.45 Uhr	M. raspelt Äpfel u. riecht daran, lässt mich riechen, „Na, riechst du was?“			Kd. suchen Bestätigung
	L. geht lange Wege im Garten, pflückt Gräser u. schaut was die Kd. machen, riecht am „Apfelsaft“ u. ruft „ihh“ L. geht einfach weg „Ich habe Durst, ich hole was zu trinken“		Frage ich: „Wo willst du denn hin?“ „Bring bitte für alle eine Tasse mit und eine Kanne mit Tee“	Kd. suchen und finden einen Weg ihre Bedürfnisse zu befriedigen, L. arbeitet für die Gruppe

	Kd. spielen weiter, kümmern sich nicht um L. L. verteilt für alle Kd. Tee auf der Bank, Kd. trinken und gehen schnell wieder ihren Tätigkeiten nach, L. sitzt schließlich müde auf der Bank, beteiligt sich nicht mehr, beobachtet was die anderen Kd. machen	Ich habe bewusst diese Kinder ausgesucht, sie zeigen im Zimmer ausdauerndes Spiel, L. zeigt oft kein ausdauerndes Spiel, sucht meist Kd. zum herumtoben		L. fehlen seine Freunde, mit denen er gern herumtobt, alle anderen Kd. sind in Spielprozesse vertieft
10.48 Uhr	L. wirft mit Steinen auf einen Berg, läuft im Steinareal herum u. sucht besondere Steine, wirft auf einen Steinberg, schaut was andere Kd. machen, beobachtet, beteiligt sich kaum, spricht wenig			
10.50 Uhr	Kd. laden alles in unseren Bollerwagen was sie gekocht u. hergestellt haben – „wir gehen zum Picknick“ Kd. fahren mit dem Wagen zu einer Stelle unter einem Baum u. picknicken, breiten eine Decke aus, breiten ihre gekochten Dinge aus			Nutzen für ihr Spiel den Raum der ihnen zur Verfügung steht, wenn es ihnen in der Sonne zu warm ist, gehen sie in den Schatten
	L. sitzt zuerst auf der Decke, ist schnell wieder weg, geht wieder hin, wieder weg, sucht Holzstücke			
10.55 Uhr			Hinweis ich: In 3 Minuten räumen wir auf.	
	Kd. holen selbständig Schnittlauch zum Picknick vom Beet und wollen viel abreißen, kosten, „das ist aber scharfer“ sagt 1 Kd., alle kosten		Hinweis: Jeder nimmt nur einen Stängel Schnittlauch.	Verknüpfung von Spiel und Garten
			Hinweis ich: Wir räumen auf und verlassen den Garten wie er vorher war!	Kd. müssen ihre hergestellte Welt wieder zerstören, ihre Ordnung ist eine andere wie die der

				Erwachsenen
11.00 Uhr	„Schade“, alle Kd. helfen beim Aufräumen mit und fahren ihren Wagen zurück in den Schuppen, 2 Kd. harken die aufgeschichteten Steine glatt, andere bringen Blätter und Gräser in den Komposthaufen	Regel lautet: Beim Verlassen des Gartens wieder „Ordnung“ herstellen.	Hinweis: Ich möchte mich dann noch mit M. u. L. über unser Spiel unterhalten.	Setzen Regeln um

### **Gesprächsprotokoll Marie 12.06.2012, 11.30 Uhr**

H. = Heike, M. = Marie

H.: In welchem Teil unseres Gartens hast du heute gespielt?

M. In Garten der Sinne mit Küchenspielzeug.

H.: Hat dir das Spaß gemacht?

M.: Ja

H.: Was kannst du in unserem Garten alles machen?

M.: Man kann fühlen, riechen und fassen. Wenn der Wind kommt flattert es und man kann etwas hören. Wir können Lagerfeuer machen. Man kann auch vieles Verschiedenes ansehen.

H.: Was hast du heute im Garten gemacht?

M.: Ich habe mit Wasser und einem Waschbrett Äpfel gerieben und Apfelsaft gemacht. Ich habe Erdbeeren gedrückt und daraus Saft gemacht. Ich habe Steine gewaschen, gekocht , alles in Töpfe gelegt und mit Blättern überstreut.

H.: Was hat dir gefallen?

M.: Das Essen machen und mit dem Holz Musik machen. Die Steine in der Dose haben geklappert, da kann man Musik machen.

H.: Was hat dir nicht gefallen?

M.: Die Jolien hatte die Kanne zum Spielen die ich wollte.

H.: Möchtest du wieder im Garten der Sinne spielen?  
M.: Ja  
H.: Was wollen wir das nächste Mal in den Garten mitnehmen?  
M.: Hüpfbälle, da können wir um alle Beete herumhüpfen. Wir wollen auch wieder Picknick spielen.  
H.: Welche Kinder würdest du dir in den Garten mitnehmen?  
M.: Jolien, Maurice, Clara  
H.: An welche Pflanzen kannst du dich erinnern?  
M.: An die lila Blumen, wie hießen die gleich? Schnittlauch. An die Erdbeeren, an die Äpfel, die Margeriten und an die Gänseblümchen.  
H.: Was hat dir am besten gefallen?  
M.: Mit meinen Freunden zu spielen.  
H.: Was fehlt noch in unserem Garten?  
M.: Man könnte noch Zucchini hinpflanzen und Tomaten.  
H.: Welche Tiere oder besonderen Dinge haben wir in unserem Garten gesehen?  
M.: Einen Regenwurm, eine fette Spinne und ganz verschiedene Steine.

### **Gesprächsprotokoll Lenny 12.06.2012, 11.15 Uhr**

H. = Heike, L. = Lenny

H.: Wo hast du heute gespielt?  
L.: Hinten im Garten.

H.: Hat der Garten einen besonderen Name?  
L.: Ja, aber ich weiß nicht wie der Garten heißt. (Garten der Sinne)  
H.: Warum heißt der Garten so?  
L.: Weil man da fühlen kann und so etwas.  
H.: Was hast du heute in dem Garten gemacht?  
L.: Ich habe gespielt, wir haben kochen gespielt und so etwas.  
H.: Und was hast du gemacht?  
L.: Ich habe alle Sachen dafür gesucht, dass die Anderen kochen können.  
H.: Was hat dir gefallen?  
L.: Das Picknick am Ende. Das Andere weiß ich nicht mehr.  
H.: Hat dir etwas nicht gefallen?  
L.: Nein  
H.: Möchtest du wieder dort spielen?  
L.: Ja.  
H.: Wem würdest du dir dafür mitnehmen in den Garten?  
L.: Maurice, Clara, Jeremy  
H.: Kennst du Pflanzen in dem Garten?  
L.: Schnittlauch – der war ein bisschen scharf, Äpfel  
H.: Was hat dir am besten gefallen?  
L.: Die Zapfen und die Blumen.

H.: Was wünschst du dir für das nächste Mal?

L.: Ich würde wieder was zum Spielen mitnehmen und ich hatte Lust dazu etwas zu machen.

## Beobachtungsprotokoll 2

29.07.2012

Ort: Sinnesgarten der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“

Zeit: 9.15 Uhr – 11.00 Uhr

**Angeleitetes Spiel** der Bärengruppe (Ältere Gruppe) „Wir bereiten Pfefferminztee im Garten zu“

anwesend: 11 Kinder (4 Jungen, 7 Mädchen), 1 Erzieherin, 1 Beobachterin

Erz. = Erzieherin, Kd. = Kinder, J. = Junge, M. = Mädchen, ich = Beobachterin

Ort, Zeit	Beobachtungen Kindergruppe und Erzieherin	Kontextinformationen	Methodische und Rollen - Reflexionen	Theoretische Reflexionen
9.15 Uhr Schuppen	Kd. und Erz. stehen am Schuppen wo die Materialien für den Sinnesgarten untergebracht sind Erz. Wir wollen heute unsere Beschäftigung im Sinnesgarten durchführen. Dafür brauchen wir Holz in verschiedenen Stärken, das wollen wir hinten auf die Bänke tragen. Wer hilft mir dabei? 7 Kd. melden sich. Kd. Ich bin stark ich trag das dicke Holz. Anderes Kd. aber ich nehm nicht so viel Holz. Die 7 Kd. tragen das Holz in den Sinnesgarten und legen es auf den Bänken ab.	Vorbereitungen für das Feuer müssen getroffen werden	Ich beobachte das angeleitete Spiel, schreibe mit und beantworte Fragen, die die Kd. an mich stellen, oder unterstütze die Erz., übernehme teilweise die Aufsicht am Feuer	Kd. sind bereit alle Vorbereitungen für das Lernangebot zu leisten

	Erz. Ich brauche noch zwei Kinder die das Dreibein in den Garten tragen und zwei die den großen Kessel mitnehmen. Sofort melden sich zwei Kd. Ich will das Gestell tragen und die anderen können den Topf nehmen. Alle Kd. können etwas tragen, alle sind in die Arbeiten eingebunden, alle Wünsche können befriedigt werden.	Vorbereitungen für das Kochen müssen getroffen werden		Kd. wollen helfen
	Erz. Wir müssen noch unsere Sitzkissen für die Bänke holen und Scheren und Schüsseln mitbringen, außerdem brauche ich noch ein Feuerzeug. Kd. Und wofür brauchen wir das alles, wollen wir heute etwa kochen? Erz. Ich erzähle es euch wenn wir alles geholt haben und wieder im Garten sind.			Neugierde der Kinder wird durch die verschiedenen Dinge geweckt
9.25 Uhr auf den Bänken im Sinnesgarten	Kd. sitzen alle auf ihrem Sitzkissen auf den Bänken im Sinnesgarten. Einige scharren mit den Füßen in den Kieselsteinen oder sortieren diese nach ihrer Verschiedenheit. Jeder ist mit sich beschäftigt im Gartenareal. Erz. (muss die Aufmerksamkeit auf sich lenken) und sagt: Wir wollen unsere Beschäftigung beginnen wie immer und wollen zählen wie viele Kd. heute da sind. 1 Kd. darf alle Kd. zählen, indem es jedem an die Schulter fasst. 11 Kd. sind heute da. Erz. Wer fehlt heute? Kd. zählen die fehlenden Kd. auf. Erz. Jetzt möchte ich noch wissen, wie viel Mädchen heute da sind? 1 Kd. darf die Mädchen zählen. (7) Erz. Und wie viel Jungen sind wir heute? 1 Kd. darf Jungen zählen. (4) Wer ist heute mehr, die Jungen oder die Mädchen? Mehrere Kd. rufen die Mädchen. (Kd. können ihre Plätze wechseln, aufstehen, herumlaufen)	Tageslauf wird für Wiederholungen mathem. Übungen genutzt		Eigenes anregendes Material des Gartens lenkt die Aufmerksamkeit auf sich, Erz. hat dadurch Mühe die Aufmerksamkeit auf das geplante Lernangebot zu lenken
9.35 Uhr am Beet der Bärengruppe	Erz. Erklärt was die Kd. heute mit ihr machen wollen, Pfefferminzstängel ernten und aus den Pflanzen Tee kochen zum Trinken. Als erstes müssen wir die Pfefferminze finden, es wächst auf alle Fälle welche auf unserem Beet. Kd. gehen zum Beet wo die Kräuter sind. Erz. Wie können wir herausfinden was Pfefferminzpflanzen sind? Kd. Wir können Blätter abrupfen und sie zerreiben zwischen den Fingern und daran riechen. Kd. beginnen Blätter abzureißen und zu zerreiben.	Kd. waren schon oft mit ihrer Erzieherin am Kräuterbeet und haben die Pflanzen gekostet und darüber gesprochen, haben das Wachsen der Pflanzen durch	. Ich helfe mit Blätter zerreiben und rieche mit an den Pflanzen, lasse die Kd. über das Entdeckte erzählen.	Kd. sind interessiert an der Natur, setzen bewusst ihre Sinne ein, gehen auf Entdeckungsreise, setzen ihre Erfahrungen ein,



	<p>Sie finden mit Hilfe der Erz. Waldmeisterpflanzen, Salbei, Thymian und auch Pfefferminze heraus. Sie finden immer Vergleiche, Waldmeister riecht wie Gras oder die grüne Limonade, Salbei riecht scharf, Thymian riecht wie Erkältungsbad. Als sie Pfefferminze zerreiben sagt ein Mädchen jetzt riecht es wie Kaugummi, wie Pfefferminzkaugummi. Alle Kd. riechen an verschiedenen zerriebenen Pflanzen oder machen sich gegenseitig auf den Geruch oder die Pflanzen aufmerksam. Kd. wechseln oft ihre Plätze, wollen an allen Pflanzen riechen, auch bei anderen Kd. und deren zerriebenen Pflanzen über dem Beet entsteht ein intensiver Kräutergeruch</p>	wiederholte Beobachtungen verfolgt		<p>lernen genaue Bezeichnung der Pflanzen, ergänzen sich dabei gegenseitig, Rolle der Erz. zum Bestätigen der Erkundungen kommt zum Einsatz</p>
9.40 Uhr	<p>Erz. Alle Kd. dürfen sich eine Schere holen(Belehrung über Umgang mit Schere im Garten) und einen Stängel Pfefferminze abschneiden manche Kd. brauchen Hilfe, weil die Stängel sehr hart sind. Kd. setzen sich mit den Pflanzen auf die Bänke, erhalten eine Schüssel und sollen nach Aufforderung von dem Stängel die Blätter abzupfen und in die Schüssel legen. Die Blüten und der Stängel bleiben übrig und werden nicht mit verarbeitet. Kd. unterhalten sich, ich hab das was weiß blüht. Kd. Wer hat auch das was weiß blüht? Anderes Kd. ich auch. Kd. betrachten gegenseitig ihre Pfefferminzstängel. Kd. bei mir sind braune Blätter dran, die will ich nicht haben. Kd. dein Stängel ist größer als meiner. Kd. legen übrige Stängel und braune Blätter in eine leere Schüssel und ein Kd. trägt es zum Komposthaufen. 1 Kd. Meine Blätter sind weggefliegen! Hier, hier, der Junge versucht die Blätter aufzufangen. Die guten Blätter werden in eine große Schüssel gelegt. Fertige Kd. helfen den anderen Kd., welche noch nicht alle Blätter abgezupft haben. Es duftet im Gartengelände stark nach Pfefferminze. Erz. Wonach duftet es hier überall? Kd. sagen Pfefferminze, Pfefferminzkaugummi. Ich mache ein paar Fotos von den geernteten Pflanzen und von der Tätigkeit der Kd.</p>	Kd. sind über den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen vertraut		<p>Kd. finden Vergleiche über die Pflanzen, beobachten , Sprache wird angeregt, Kd. können gemeinsam tätig sein, können soziale Verhaltensweisen üben, Einhaltung von Regeln im Umgang mit Werkzeugen wird geübt</p>

	Erz. Unsere H. darf keinen Pfefferminztee trinken, sie bekommt dann Früchtetee, es gibt viele verschiedene Pflanzen aus denen man Tee kochen kann z.B. Hagebutte (wächst im Herbst in unserem Sinnesgarten)	Unverträglichkeiten der Kd. müssen beachtet werden		
9.50 Uhr	Erz. Jetzt haben wir alle Blätter hier, aber wie bekommen wir jetzt daraus Tee? Kd. Blätter und Wasser und dann ist es Tee. Erz. Also ganz so schnell geht es nicht, da fehlt noch etwas. Kd. Wir müssen erst Wasser kochen und dann die Blätter reinlegen. Erz. Wo kann man Wasser kochen? Kd. im Wasserkocher, im Ofen. Erz. Bei dem schönen Wetter wollen wir nicht damit ins Zimmer gehen, was können wir dann machen. Kd. Wir machen in unserer Feuerstelle Feuer. Erz. Das ist eine gute Idee und was brauchen wir dazu? Kd. zählen auf Papier, Holz, dünnes Holz, trockenes Holz. Erz. Jannes kannst du und sagen was wir zuerst benötigen, du gehst ja in die Feuerwehr? Jannes geht zu den dünnen Stöcken und legt sie in die Feuerstelle. Erz. zündet Feueranzünder an und legt es zwischen die dünnen Stöcke. Kd. legen nach und nach Holz auf das Feuer. Als es gut brennt gehen die Mädchen mit der Erz. die Blätter waschen und Wasser holen. Die Mädchen wollen helfen, die Jungen wollen beim Feuer bleiben. Ich bleibe am Feuer und beobachte die Jungs.	Kd. waren schon mehrmals beim Kochen an der Feuerstelle dabei, sind über die Verhaltensweisen am Feuer belehrt		Erfahrungswissen der Kinder kann abgerufen werden, einzelne Kd. können mit ihrem Wissen für die Gruppe wichtig sein, Rollenverteilung wird bestimmt, das Element Feuer kann direkt erlebt werden, mit allen Sinnesanregungen (Hitze, Rauch, Geruch, Geräusche, Auswirkungen – etwas erhitzen, Holz verbrennen)
10.00 Uhr	Die Jungs beobachten das Feuer und wechseln oft ihren Platz. Sie erzählen über das Feuer, es raucht, huh es qualmt, es brennt. Kd. Der Rauch beißt in den Augen, der Wind bläst immer anders, das zeigt der Rauch. Kd. Es wird ganz warm. Kd. Schaut mal wie das aussieht, das flattert hier so, aber nur hier. (Die Sonne wirft durch die Flammen einen Schatten, der sich immer bewegt) Kd. beobachten mehrere Minuten den Schatten der sich bewegt. Kd. Los wir müssen Holz nachlegen. Kd. legen mit Erlaubnis Holz auf das Feuer. Kd. wirft Steine ins	Erfahrungen mit offenem Feuer zu sammeln ist in der Kita nur unter Aufsicht möglich	Ich übernehmen die Aufsicht am Feuer, während die Erz. andere Aufgaben ausführt	Das Feuer im Freien regt alle Sinne an, es entsteht die Möglichkeit sich über die Themen der Kinder zu unterhalten und sie für später

	Feuer, Jannis sagt nein, Steine brennen nicht, Kd. hört auf damit und beobachtet weiter das Feuer			aufzugreifen
10.15 Uhr	Die Mädchen und die Erz. Kommen vom Blätter waschen zurück, haben Wasserschüsseln mit. Kd. geben alles in den großen Topf. Ich hänge den Topf an eine Kette an das Dreibein, dicht über dem Feuer. Als der Topf am Feuer hängt setzen sich alle wieder auf die Bänke. Erz. Jetzt haben wir alles vorbereitet, wie lange müssen wir jetzt warten? Kd. Bis es Tee ist, bis es kocht. Erz. Wie sehe ich ob es kocht? Kd. Wenn Blasen aufsteigen. Erz. Also wir haben jetzt Zeit und können uns unterhalten, erzählen oder ein Lied singen.			Ein Kd. kann immer auf die Fragen der Erz. antworten, ohne Erzieherin können die Kd. voneinander lernen, durch gezielte Fragen werden die Kd. zum Nachdenken angeregt.
	Bastian: ich hatte gestern Geburtstag, da war meine Oma da. Das Thema wird aufgegriffen, alle erzählen über den Geburtstag und singen Bastian ein Geburtstagslied. Bastian erzählt was er bekommen hat und wie die Feier abgelaufen ist. Nach einer Weile springt Jannis auf und sagt, wir müssen Holz nachlegen das es gut kocht. Kd. dürfen Holz auflegen.	Das Holz liegt schon auf den Bänken bereit		Zeit um andere Themen aufzugreifen, trotzdem beobachten die Kd. die Feuerstelle, Feuer lenkt durch seine Veränderungen immer die Aufmerksamkeit auf sich, spricht mehrere Sinne an
10.30 Uhr	Kd. Kocht es schon? Alle schauen in den großen Topf und es wird umgerührt, es kocht noch nicht und die Kd. haben keine Lust mehr auf den Bänken zu sitzen. Sie beginnen ihre Kissen in den Schatten zu legen und legen sich darauf. Sie erzählen sich etwas, lachen oder singen ein selbsterdachtes Lied. Oft liegen mehre Kd. auf einer Matte und necken sich. Sie beobachten aber immer wieder das Feuer und fragen nach, ob		Ich möchte die Zeit nicht	Angeleitetes Spiel wird mit freiem Spiel kombiniert, Kd. haben das Ziel Tee zu kochen immer im Blick

	<p>die Blasen schon aufsteigen. Es dürfen immer wieder wechselnde Kd. Holz nachlegen, wieder einmal umrühren oder nach den Blasen schauen.</p> <p>Die Kd. ziehen oft mit ihren Matten und Kissen um, sie liegen zwischen den einzelnen Beeten, mal im Schatten, mal in der Sonne.</p>		ungenutzt vergehen lassen und hole mir Gartengeräte um Unkraut abzusteichen.	
10.40 Uhr	<p>Kd. interessieren sich sofort für die Gartengeräte und wollen wissen was ich mache. Ich erkläre, dass ich Unkraut ziehen möchte in der Zeit bis der Tee kocht. Ständig wechselnde Kd. helfen mir beim Unkraut ziehen. Kd. bringen den Eimer auf den Komposthaufen, auch wenn er noch nicht voll ist. Fragen was Unkraut im Beet ist und was stehen bleiben muss.</p> <p>Zwischendurch gehen sie zur Erzieherin und fragen nach dem Feuer und dem Tee, den aufsteigenden Blasen. Kein Kind fragt ob es ans Klettergerüst gehen darf oder zu anderen spielenden Kindern alle bleiben bis zum Schluss im Sinnesgarten. Sie liegen unter den kleinen Bäumen, oder dicht an der Hecke, oder gehen zum Komposthaufen gucken.</p>			Arbeitstätigkeit regt die Kd. an mit zu tun, Spiel und Arbeit zu verbinden, sie wollen verändern und dafür ihre Kräfte einsetzen, Kd. können sich in der Natur und mit der Natur gut beschäftigen, sie benötigen nicht immer hergestellte Spielmaterialien, sie können dies gut selbst für ihr Spiel tun
10.50 Uhr	<p>Der Tee kocht. Alle Kd. dürfen noch einmal umrühren und nach den aufsteigenden Blasen schauen, dann wird der Tee mit einer Kelle durch ein Sieb gegossen. Erz. Trägt den Tee ins Zimmer und stellt ihn in kaltes Wasser zum Abkühlen.</p>			Aktives Tun für das Erreichen des Zieles: Tee zu kochen
11.00 Uhr	<p>Erz. Was machen wir jetzt mit dem Feuer? Kd. wir müssen es löschen. Wir nehmen dazu Wasser. Kd. holen mit der Erz. Eimer mit Wasser und gießen nacheinander das Wasser ins Feuer, bis es nur noch ein wenig qualmt.</p>			Regellernen zum Schutz der Natur, Feuer soll nicht ohne Aufsicht bleiben

11.10 Uhr	Kd. helfen alle beim Aufräumen im Sinnesgarten, tragen die Matten und Kissen weg, nehmen Scheren und Schüsseln mit in den Kindergarten. Erz. Hinweis es gibt gleich Mittagessen. Kd. Fragen ob sie noch schnell an die Klettergerüste dürfen. Erz. 5 Minuten werden genehmigt.			Wiederherstellen von Ordnung im Garten, Regeln einhalten
11.20 Uhr	Als der Tee kalt geworden ist dürfen alle Kd., außer 1 Kd. davon trinken. Kd. der Tee schmeckt frisch, er ist nicht scharf. Ich werde zum Tee trinken von den Kd. eingeladen, ich sage ihnen, dass der Tee gut schmeckt und das es mir Freude gemacht hat mit ihnen zu kochen und im Garten zu arbeiten.			Kd. können ihr Arbeitsergebnis/ Lernergebnis überprüfen, konnten sich aktiv mit der Natur auseinandersetzen, konnten die Wirkung verschiedener Elemente erleben (Feuer, Luft, Wasser)

Es wurde im Anschluss keine Gruppengespräche oder Kinderinterviews geführt.

### Beobachtungsprotokoll 3

24.07.2012

Ort: Sinnesgarten der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“

Zeit: 9.45 Uhr – 10.15 Uhr

**Angeleitetes Spiel** der Bärengruppe (Ältere Gruppe), „Sonnenuhr bauen“

anwesend: 12 Kinder (5 Jungen, 7 Mädchen)

Erz.= Erzieherin, Kd.= Kinder, J= Junge, M= Mädchen, ich= Beobachterin

Ort, Zeit	Beobachtungen	Kontextinformationen	Methodische und Rollen-Reflexionen	Theoretische Reflexionen
9.45 Uhr Sinnes- garten	Begrüßung der Kd. durch die Erzieherin. Wir wollen uns heute mit der Sonne und der Zeit beschäftigen. Wir wollen aber auch das Zählen üben. Erz. Wie viele Kd. sind heute da? 1 Kd. darf die anderen Kd. zählen in dem es sie an den Schultern anfasst. Kd dürfen dabei aufstehen und sich vor den Bänken aufstellen. 11 Kd. werden gezählt. Erz. 1 Kd. darf die Mädchen zählen. 6 Mädchen, 1 Kd. darf die Jungen zählen. 5 Jungen	Kd. üben das Zählen am prakt. Beispiel fast jeden Tag, waren schon zu angeleiteten Spielen im Sinnesgarten	Meine Rolle ist hauptsächlich die Rolle der Beobachterin, die Erz. führt das angeleitete Spiel durch, ich schreibe mit und führe am Ende die Befragung durch	Erz. wählt einen sonnigen, ruhigen Gartenabschnitt für ihr angeleitetes Spiel aus, den Sinnesgarten
	Erz. Stellt sich hin und fragt die Kd., ob ihnen etwas auffällt. Kd. antworten zögerlich, du stehst an einem Fleck, du wirfst einen Schatten der reicht bis zu mir Erz. Warum werfe ich einen Schatten? Kd. Weil die	Kd. haben mit Erz. ein Buch über Wettererscheinungen und		Kd. erkennen Zusammenhang von belebter und unbelebter Natur am

	<p>Sonne scheint. Du stehst vor der Sonne.</p> <p>Erz. Zwei Kd. dürfen sich hier hinstellen, 1 Kd. ist die Sonne und ein Kd. darf außen um das Kd. herumlaufen, du bist die Erde. Wenn du vor der Sonne stehst gibt es einen Schatten, das ist der Tag und wenn du hinter der Sonne stehst, dann gibt es keinen Schatten, dann ist es Nacht. Erz. Wir wollen heute erkunden, was man mit Hilfe des Schattens erkennen kann.</p>	<p>Naturzusammenhänge vorgelesen und über die Zeit und den Tageslauf gesprochen</p>		<p>Beispiel der Erz., Nachdenken über Naturzusammenhänge wird angeregt, Kd. die dazu bereit sind können Nachfragen und ihre Themen bezeichnen, Kd. die nicht dazu bereit sind, werden den dargebotenen Lernstoff nicht verarbeiten, oder erst später</p>
	<p>Kd. wollen sich auf die Bänke legen, ziehen ihre Schuhe aus, scharren mit den Füßen in den Steinen und wechseln oft ihre Plätze</p>	<p>Elemente des Gartens bieten andere Möglichkeiten des Lernens</p>		<p>Gestaltungselemente des Gartens lenken von den Ausführungen der Erz. ab, es sind nicht alle Kd. bereit zum Lernen nach Vorgaben</p>
9.50 Uhr	<p>Erz. Jolien hat eine Uhr um, an ihr kann man die Zeit ablesen. Als es noch keine Uhren gab, woran konnte man erkennen wie spät es war? Kd. an der Sonne, es gab eine Sonnenuhr.</p> <p>Erz. Genau und so eine Sonnenuhr wollen wir heute bauen.</p> <p>Erz. Wie viele Zahlen sind auf der Uhr von Jolien. Jolien 12 Zahlen.</p> <p>Jedes Kd. darf einen zurechtgelegten Stein holen und die Erz. nimmt einen Stein.</p>	<p>Hintergrundinformationen aus Büchern</p>		<p>Kd. können ihr Wissen anwenden</p>

	<p>Kd. dürfen die Steine vor sich in die Wiese legen und zählen sie, 12 Steine wie auf der Uhr.</p> <p>Erz. Ich habe einen Blumentopf und eine langen Stab mitgebracht, der soll uns mit seinem Schatten die Zeit anzeigen. Wo wollen wir den Blumentopf aufstellen und wie muss der Platz sein? Kd. Es muss ein sonniger Platz sein und wir müssen alle Steine hinlegen können. Kd. entscheiden sich für einen freien Platz wo die Sonnenuhr aufgebaut wird.</p> <p>Erz. stellt den Blumentopf in die Mitte und fragt die Kd. ob sie etwas erkennen können.</p>			<p>Kenntnisse werden angewendet, Grundwissen über Zahlen ist Voraussetzung, Beteiligung der Kd. wird angeregt</p>
9.55 Uhr	<p>Clara interessiert sich nicht für die Sonnenuhr, sie spielt mit Kieselsteinen und schaut nicht nach den anderen Kd.</p>			<p>Clara ist nicht bereit das dargebotene Wissen aufzunehmen, sie zeigt deutlich ihr Desinteresse, Es wäre wichtig nachzufragen, was sie gerade beschäftigt.</p>
	<p>Kd. erkennen das der Stab einen Schatten wirft. Damit eine Markierung für die Steine (als Zahlen) entsteht legen die Kd. mit der Erz. Ein Seil, welches aus aufgefädelten Perlen besteht, in einem bestimmten Abstand um den Blumentopf. Bevor sie das Seil ablegen, darf jedes Kd. die gelben oder blauen Perlen zählen. (es sind immer 10)</p>	<p>Kd. kennen die Zahlen bis 10 sicher,</p>		<p>Wdh. um das Wissen zu festigen und die Anwendung in verschiedenen prakt. Situationen zu üben, Kd. werden sensibel dafür, wo überall Zahlen vorhanden sind</p>
10.00 Uhr	<p>Erz. Wie spät ist es auf deiner Uhr Jolien? Um 10.00 Uhr. 1Kd. darf den ersten Stein genau auf den Schatten des Stabes legen. Darauf kommt ein kleiner Blumentopf mit einer 10. Dazu dürfen die Kd. ein Bild legen, was den Vormittag im Kindergarten symbolisiert. Kd. erzählen vom</p>	<p>Einige Kd. sind mit den Zahlen der Uhr vertraut</p>		<p>Verbindung von Erlebtem (Tageslauf) und dem Lernangebot Sonnenuhr bauen, Sprache wird</p>



	Vormittag im Kindergarten.			gefördert, Bezug zu Symbolen
	Kd. dürfen sagen was genau gegenüber von der 10 für eine Zahl auf der Uhr von Jolien ist. (4) Kd. legen mit der Erzieherin einen Stein genau gegenüber, stellen einen Blumentopf mit einer 4 darauf. Erz. Jetzt können wir schon erkennen wenn es um 10.00 Uhr oder um 4.00 Uhr an unserer Sonnenuhr ist.			Kd. werden immer wieder motiviert konzentriert zu arbeiten, es erfolgt ein Zusammenspiel zwischen der Natur und dem Lernraum Natur
	Kd. legen mit der Erz. im Kreis um den Blumentopf, ungefähr im gleichen Abstand, die Steine und stellen die Blumentöpfe mit Zahlen darauf. Erz. In einer Stunde gehen wir überprüfen ob wir den Stein richtig gelegt haben. Wie spät ist es in einer Stunde. Jolien um 11.00 Uhr. Erz. Wann können wir hier nur die Zeit ablesen? Kd. Wenn die Sonne scheint.			Abhängigkeit von der Natur wird deutlich, Nutzbarkeit Mensch und Natur wird verdeutlicht
10.10 Uhr	Erz. Wir haben alle Steine aufgelegt, was ist jetzt entstanden? Kd. eine Sonnenuhr. Erz. und Kd. führen noch ein Gespräch, was wir zu bestimmten Zeiten im Kindergarten tun und legen eine Karte dafür zu der Uhrzeit. Erz. Wann kommen wir in den Kindergarten? Wann spielen wir, wann essen wir Mittag, wann schlafen wir , wann gehen wir nach Hause, wann gehen wir ins Bett?			Kd. erkennen ein Ergebnis ihres Tuns, Erfahrungswissen und neue Erkenntnisse werden mit Hilfe der Erz. kombiniert, Erz. hat kaum die Möglichkeit das vermittelte Wissen bei allen Kd. zu überprüfen
	Erz. orientiert die Kd. dass sie um 11.00 Uhr noch einmal nach der Sonnenuhr schauen gehen, um zu vergleichen ob sie die Steine an die richtige Stelle gelegt haben. Am nächsten Morgen wollen die Kd. zeitig prüfen ob der Stein für 8.00 und 9.00 Uhr an der richtigen Stelle liegt.	Orientierung auf neue Beobachtungen		Anregung zum Weiterdenken und Erkunden, dass werden nur Kd. aufnehmen die sich

				dafür interessiert haben und noch mehr Wissen wollen
10.15 Uhr			Hinweis: Ich möchte mit euch ein Gespräch über das Lernangebot führen, alle Kd. setzen sich um mich herum.	Überprüfung des Erkenntnisstandes durch Nachfragen, Nutzung des Lernangebotes für die anderen Kindergruppen

### **Gespräch zum Lernangebot - Sonnenuhr bauen - mit 11 Kindern der Bärengruppe:**

H. = Beobachterin Heike, Kd. = Kinder, Erz. = Erzieherin

H.: Was habt ihr heute gemacht?

Kd.: Wir haben gezählt und über die Zeit gesprochen, wir haben eine Uhrenbeschäftigung gemacht.

H.: Was habt ihr gebaut?

Kd.: Eine Sonnenuhr aus einem Blumentopf, einem Stab und Steinen. Wir haben auch Blumentöpfe mit Zahlen auf die Steine gestellt.

H.: Was kann man an der Sonnenuhr ablesen?

Kd.: Welche Stunde ist, wie spät es ist, wie die Zeit vergeht.

H.: Kann man das immer an der Sonnenuhr?

Kd.: Nein, nur wenn die Sonne scheint, wenn die Sonne einen Schatten macht, wenn ein Stein mit einer Zahl dort liegt. Nachts kann man keine Zeit ablesen.

H.: Gibt es noch andere Uhren wo man die Zeit ablesen kann?

- Kd.: Ja, die Küchenuhr, die Kirchenuhr, die Uhr von Jolien am Arm. Es gibt auch eine Sanduhr im Kindergarten, eine die kurz dauert und eine die lange durch das Glas läuft. Meine Oma hat eine Kuckucksuhr, dort ruft der Kuckuck wenn eine Zeit um ist.
- H.: Was wollen wir mit der gebauten Uhr machen?
- Kd.: Wir wollen sie stehen lassen und nicht wegräumen. Wir wollen wieder gucken gehen wo der Schatten steht. Wir können sie den anderen Kindern zeigen.
- Erz.: Wir wollen um 11 Uhr wieder nach der Sonnenuhr schauen gehen und vergleichen ob der Stein an der richtigen Stelle liegt. Wir wollen morgen früh vor dem Frühstück nach dem Schatten schauen gehen und immer die Steine mit der Uhrzeit einrichten und wir wollen benennen, was wir zu den bestimmten Zeiten tun. (Frühstücken, Spielen, Mittagessen, Mittagsschlaf machen, nach Hause gehen) Die anderen Gruppen wollen auch nach unserer Sonnenuhr schauen, dafür haben wir die Bilder an die Steine gelegt, weil sie noch keine Zahlen kennen.

## Beobachtungsprotokoll 4

16.08.2012

Ort: Sinnesgarten der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“

Zeit: 9.50 Uhr – 11.00 Uhr

**nicht angeleitetes/ freies Spiel** ohne zusätzliche Spielmaterialien

Beobachtungskinder: Marie(M.), Lenny(L.) und alle anderen Kinder

anwesend: 9 Kinder, 5 Mädchen, 4 Jungen

Ort/ Zeit	Beobachtungen	Kontextinformationen	Methodische und Rollen-Reflexionen	Theoretische Reflexionen
9.50 Uhr auf dem Hof			Ich erläutere unser Spiel im Garten der Sinne, wir nehmen kein Spielzeug mit, ihr dürft euch beschäftigen, ich bin mit da, schreibe einiges auf, ihr dürft mich etwas fragen und auch mit mir reden	Kd. haben Zeit zur freien Verfügung, keine Vorgaben, aber einen vorgegebenen Ort, haben keine industriell hergestellten Dinge zur Verfügung, nur gestaltetes Gelände
9.55 Uhr im Sinnesgarten	Kd. rennen in den Garten der Sinne, setzen sich auf die Bänke um die Feuerstelle, verharren kurz, beobachten mich. Die ersten Kd. setzen sich auf den Rand der Feuerstelle und sortieren die trockenen Holzreste aus der Feuerstelle. Ich setze mich dazu, beginne zu schreiben.			Kd. wollen alle Dinge, die die Natur bietet ausprobieren und erkunden, nutzen dafür selbständig alle gegebenen Dinge, benötigen dafür Zeit

	Marie läuft um die Beete herum, beginnt die reifen, roten Tomaten zu zählen, M. „Heike, nur 4 Tomaten sind reif, welche blühen und welche sind rot“.			Kd. stellen selbständig Veränderungen in der Natur fest
	Einige Kd. sammeln im Gelände trockenes Holz, setzen sich auf den Steinrand und legen Stöcke in die Feuerstelle, suchen immer wieder nach trockenen Ästen für ihre Feuerstelle.			Kd. ahmen gesehene u. erlebte Tätigkeiten im Spiel nach, Prozess des Lernens wird verinnerlicht
	Jannes kommt zum Feuerplatz, „Das machen nur die Jungen, die Mädchen gehen weg.“ (aber die Mädchen bleiben und spielen weiter)			Der Raum ist durch verschiedene gemeinsame Erlebnisse von Jungen und Mädchen für alle definiert, deshalb lassen sich die Mädchen nicht vertreiben
	1 Kd. liegt auf der Bank und träumt vor sich hin Viktoria. „Heike, kann ich hier noch mal riechen und ein Blatt abmachen?“ Einige Jungs springen über die Bänke in den Innenkreis und wieder nach außen		Ich stimme zu	Kd. wünschen sich Orte zum Träumen, ohne Vorgaben, ohne Zwänge, Kd. wollen ausprobieren
9.10 Uhr	Miriam hockt am Feuer und legt Stöcke auf, „Ich koch euch was leckeres zum Essen.“ Jannes, „Hier dürfen nur Jungs hin.“ M. „Nein auch Mädchen.“, Jannes steht in der Feuerstelle. M. „He, das wird heiß.“, Jannes, „Ich hab Gummistiefel an, da passiert nichts.“ Jeremy springt immer noch über die Bänke und nun auch über die Beete.			Kd. ahmen gesehene, erlebte Tätigkeiten nach, Rollenverteilung zwischen Mädchen und Jungen wird angesprochen und eingefordert von

				den Jungen
	Einige Kd. bemerken andere Kd. im Waschraum des Kindergartens, der teilweise vom Garten aus sichtbar ist, sie versuchen zum Fenster rein zu schauen, müssen sich dafür auf Zehenspitzen stellen oder nach oben springen, sie winken und rufen nach den Kindern im Haus, einzelne Steine liegen an der Hauswand, die Kd. stellen sich darauf um die Kd. im Haus besser sehen zu können, sie winken und rufen, „Hallo, Ihr“		Ich beobachte nur	Kd. wünschen sich Kontakt zu anderen Kd., sind neugierig, wollen wissen was im Haus geschieht, wollen andere bei ihrem Tun beobachten
	L. und Jeremy beginnen große Wege im Garten zu rennen, dafür nutzen sie das ganze Gelände, sie laufen Berg auf, Berg ab, springen über die Bänke in den Innenkreis, halten an einer Ecke mit Brennesseln im Garten an und interessieren sich dafür, Jeremy „Trau dich, fass an!“ L. lacht herzlich und tippt nur kurz an die Brennesselblätter, Jeremy „Los, richtig, wie ich!“ L. „Mach ich nicht.“ Beide rennen weiter durch das Gelände.			Kd. wollen viel Platz zum Bewegen, Rennen, wollen ihre Körperfähigkeiten einsetzen und erproben, wollen sich ausprobieren, spontane Sinneserkundungen regen zum Erforschen an (Brennesseln)
10.20 Uhr	L. ist genug gerannt, läuft langsam, betrachtet verschiedene Pflanzen, stellt sich unter einen überhängenden Ast vom Holunderbusch, L. „Ich bin in der Höhle.“ Jeremy kommt dazu, beide unterhalten sich, Jeremy, „Eh wir haben eine Jungenbude, wenn Mädchen kommen dann ist Angriff mit den Beeren, die sind nämlich giftig.“ Die Jungen schauen ungläubig, gehen nicht weiter auf die Beeren ein		Ich erläutere, dass die Beeren nicht giftig sind, das man daraus Saft machen und Suppe kochen kann	Kd. wünschen sich Orte zum Verstecken, eine Bude, ein Haus Belehrung der Kd. über Pflanzen entspricht nicht immer ihrem Interesse
	Viktoria riecht und betrachtet schon seit 10 Minuten verschiedene Pflanzen im Garten und zerreibt kleine Blätter, riecht daran, und ruft andere Kd. dazu, um mit ihnen darüber			Im angeleiteten Spiel besprochene Dinge werden im

	zu sprechen			Freispiel gefestigt und selbständig geübt, beide Lernformen können zu Ergebnissen führen
	drei Mädchen spielen am -Fühlen Beet- , lassen immer wieder den Ostseesand durch die Finger rinnen, klopfen ihn fest und wirbeln ihn wieder auf, bauen kleine Burgen			Anregende Materialien wichtig, selbständiges Ausprobieren schafft nachhaltige Erlebnisse
10.30 Uhr	2 Jungen und 2 Mädchen spielen Fangen durch den Garten, sie jagen sich, laufen durch hohes Gras, gemähten Rasen, Berg an und Berg ab, sie haben Zapfen in den Händen aus dem - Fühlen Beet- , nach kurzer Zeit machen sie Pause, dann rennen sie weiter			Bewegungsdrang muss ausgelebt werden, fördert die Konzentration
	2 Mädchen spielen am – Fühlen Beet - , sie sortieren und vergleichen Muscheln, Steine mit und ohne Löchern und betrachten deren verschiedenes Aussehen, sie nutzen das Kindergartenfenster als Kaufladen, wollen die Muscheln verkaufen oder nutzen sie als Zahlungsmittel, sprechen in ihrer Rolle			Rollenspiele sind möglich, regen zum Sprechen an, Fenster sind interessante Blickpunkte (Blick nach innen und außen)
10.40 Uhr	5 Kd. rennen durch den Garten, sie spielen Hasche, sie toben und schreien, sie müssen den Ästen der Bäume ausweichen, um die Beete einen Bogen machen, sie erweitern ihre Wege. Die ersten Kd. beginnen sich zu verstecken, hinter der Hausmauer, hinter den Pflanzbeeten, hinter Bäumen, sie nutzen die Geländehügel zum Verstecken und rutschen auf dem Hintern den Berg hinunter, sie gönnen sich Verschnaufpausen, lachen herzlich, rufen sich gegenseitig.			Kd. erfahren in der aktiven Auseinandersetzung den gesamten Lernort, freudiges Erleben der Natur, Ausdauer wird gezeigt, Einsatz von

				Kraft, Anregung vieler Sinne u. Einsatz derer, Kd. nutzen den Garten um, nicht wie er geplant war, gestalten ihr eigenes, anregendes Spielgelände
10.45 Uhr Fühlen Beet	M. hat Steine nach der Größe sortiert, Heike schau mal was ich gemacht habe! Ich habe die Steine sortiert. Oben die Kleinen, dann die Mittleren, dann die Großen und dann der ganz große Stein. Kd. bauen aus dem Ostseesand ein Vogelnest, legen Gras hinein M. wir haben Kräuter mit reingelegt, damit unsere Vögel nicht krank werden.		Frage ich: Was hast du gemacht? Wonach hast du sortiert?  Hinweis ich: Hier riecht es wie Pfefferminze.	Begleitende Erwachsene als Ansprechpartner wichtig, beobachten, nachfragen, Denken anregen, Zusammenhänge werden in der Handlung von den Kd. erfasst, freies Material ist völlig ausreichend für anregendes Spiel
	2 Kd. beginnen verschiedene Kräuter zu pflücken, fragen mich immer wie es riecht, wie es heißt, was man damit machen kann. Ich beantworte jede Frage ausführlich.			Bei Interesse Wissen vermitteln
	Die Jungs verstecken sich in ihrer Höhle.			unbeobachtet sein wollen
	1 Kd. sitzt an der Kochstelle und sortiert alte Holzkohlereste, bemerkt ihre schwarzen Hände, „Oh, ich muss mich heute waschen“. 2 Mädchen sehen es, „Eh, ich mach mir auch die Hände schwarz“, ja, wir wollen richtig schwarz aussehen.		Hinweis ich: Aber nicht an den Sachen abwischen!	Ausprobieren, eigenes Erleben wichtig, Belehrungen müssen nicht sein,



	M. „Die Jungen zerstören mein sortiertes – Fühlbeet -.“ „Na gut, die wollen ja auch mal was probieren.“		Hinweis ich: Die wollen auch etwas verändern.	Kd. wollen ihren geschaffenen Spielort erhalten, wollen eigene Nutzung einbringen, Interessen der Kd. beachten
10.55 Uhr	Ein Mädchen fragt: „Dürfen wir an die Klettergerüste?“ Drei Mädchen sind traurig, weil sie den Sinnesgarten verlassen müssen. „Aber wir wollten uns doch die Hände noch richtig schwarz machen.“  Nachdem sie Hände gewaschen haben, helfen alle beim Aufräumen.		Hinweis ich: Ja, aber alle Sachen mitnehmen, wir wollen gleich aufräumen. Wir waschen unsere Hände mit Fit im Garten am Wasserhahn.	wechselnde Tätigkeiten von den Kd. gewünscht, Multifunktionalität des Gartens beachten
11.00 Uhr	Marie darf noch zwei Tomaten mitbringen, davon dürfen dann alle Kd., die wollen, kosten.			

Es wurde anschließend kein Interview oder Gruppengespräch geführt.

**Beobachtungsprotokoll 5      freies Spiel****Datum: 07.09.2012**

Ort: Sinnesgarten der Kindertagesstätte „Kriebsteiner Burggeister“

Zeit: 10.00 – 11.00 Uhr

Beobachtungskinder: Ja. - männlich, 5 Jahre, ruhig, überlegt, gute soziale Verhaltensweisen, Sprachauffälligkeiten, schnell beleidigt

B. - männlich, 5 Jahre, ausgeglichen, gute soziale Verhaltensweisen, Sprachauffälligkeiten, bildungsferne Familienverhältnisse

Jo. - männlich, 5 Jahre, ruhig, überlegt, zurückhaltend, gute soziale Verhaltensweisen, Sprachauffälligkeiten

V. - weiblich, 5 Jahre, zappelig, spontan, aufbrausend, wissbegierig, sozial in der Gruppe gut eingebunden

E. - weiblich, 5 Jahre, ruhig, überlegt, wissbegierig, intelligent, gute soziale Verhaltensweisen

Ort, Zeit	Beobachtungen Kindergruppe, Ja., B., Jo., V., E. (8 Mädchen, 4 Jungen)	Kontextinformationen	Methodische – und Rollenreflexionen	Theoretische Reflexionen
10.00 Uhr Haustür am Kiga.		wir waren schon mehrmals zum freien Spiel an diesem Ort, die Regeln sind den Kd. bekannt, sie kennen meine Rolle	Erklärung ich: Wir wollen in den Sinnesgarten spielen gehen, wir wollen kein Spielzeug mitnehmen, ihr dürft euch selbst beschäftigen wie ihr möchtet, ich bin mit da, ihr könnt mir Fragen stellen und ich schreibe auf was	Definierte Regeln geben den Kd. Handlungssicherheit

			ihr spielt, wo und mit wem, am Spielende möchte ich euch dazu Fragen stellen.	
	Ja. u B. haben ein bemaltes Bild in der Hand, das nehmen sie mit in den Garten. V. Was willst du im Garten mit dem Blatt, lass das im Zimmer. Ja. Das ist unsere Schatzkarte, wir suchen im Garten einen Schatz.			Kd. haben konkrete Vorstellungen von ihrem Spiel, wollen zielgerichtet handeln, sind motiviert
10.05 Uhr	Ja., Jo. u B. laufen durch den Garten, Ja. Das hier ist der Berg, wie auf der Karte hier ist der Schatz nicht, wir müssen hier lang. Kd. laufen um die Beete unter den Holunderbusch. B. Und das ist der Fluss, hier geht es nicht lang. Jo. Wir müssen zu der Brücke, sonst können wir nicht über den Fluss. Drei Mädchen, die erst durch den Garten liefen kommen zu den Jungs und horchen zu was sie erzählen. V. Was wollt ihr machen? Ja. Wir suchen unseren Schatz, aber hier ist er nicht. Jo. Wir müssen erst über die Brücke, sonst kommen wir nicht zu dem Schatz. Die Mädchen interessieren sich für das Spiel der Jungs und laufen mit durch den Garten. Die Wege der Jungs und Mädchen werden immer größer, sie laufen bis zum Anfang von unserm Gerätegarten.	dort wurde ein Klettergerüst entfernt, Erde aufgefüllt und Gras eingesät.		beginnen sofort mit der Umsetzung ihres Spiels, bemerken Veränderungen im Garten, interessieren sich dafür, Kd. entscheiden wer mit entdecken darf,
10.15 Uhr	Sky wirft mit einem Apfel durch den Garten, er holt ihn immer wieder, stellt sich an verschiedene Positionen im Garten und wirft, er nutzt das gesamte Gelände, den Berg, er wirft den Apfel Berg hoch, dann rollt er ihn den Berg hinab, mehrmals wiederholt er diese Tätigkeit, nach 8 Minuten wirft er den Apfel hin und geht zu den anderen Kd.			Selbständiges Ausprobieren und Entdecken von Zusammenhängen in der Natur aus eigener Motivation, anregende Materialien in der Natur vorhanden

	6 Kd. sammeln sich um den neu eingesäten Wiesenplatz, Ja. hier suchen wir den Schatz, hier ist eine gute Stelle, hier finden wir den Schatz. Kd. scharren mit den Füßen in der frischen Erde, beginnen mit den Händen die Erde zu zerbröseln, sprechen alle durcheinander. Versuchen mit den Händen Löcher zu graben.			Der leere Wiesenplatz regt an zu Veränderungen, er lässt Platz zum Gestalten, zum Verändern
10.20 Uhr	Kd. hören auf mit graben, verlassen den Platz. Ja: „ hier ist nichts los, jetzt geht es ab, wir wollen wo anders hin.“ Ja. u B. haben ihre Schatzkarten noch in der Hand. Sie laufen zum Feuerplatz, dort spielen zwei Mädchen, sie haben sich Naturmaterial (Moos, Zweige, Äpfel, Haselnüsse) geholt und in die Feuerstelle gelegt. Jungs kommen dazu und stoßen mit den Füßen gegen das Naturmaterial. Mädchen: „He, lasst das, das wird unser Essen, wir kochen für euch, aber lasst das!“	Auslöser, warum der Ort uninteressant wird, ist nicht bekannt		
	Die drei Jungs laufen durch das Gartengelände, sie halten ihre Schatzkarten nach oben, sie flattern im Wind. Ja: „ Ja, es fliegt, die Schatzkarte fliegt, sieh her.“ Probiert mehrmals ob die Schatzkarte fliegt, er läuft bergab und bergauf, aber nach kurzer Zeit liegt das Papier wieder am Boden. B. probiert auch, ob das Papier fliegt. Jo. läuft neugierig seinen Freunden hinterher.			Natur bietet, in Verbindung mit den Elementen, genügend Möglichkeiten zum Entdecken
10.35 Uhr	Die Jungs verlieren die Lust an der Schatzkarte und legen sie auf dem Boden ab. B., Jo., Ja. nutzen das Gartengelände für ihr Spiel, sie rutschen den Berg auf dem Hosenboden hinab, krabbeln auf allen Vieren wieder den Berg hinauf, wiederholen alles mehrmals. Beginnen mit Äpfeln zu schießen, schießen bergan, ducken sich hinter den Berg.		Ich beobachte und greife nicht ins Spiel ein	Zeit zum Entdecken ist wichtig, anregende Geländestrukturen sind wichtig, entdecken ohne einengende Regelvorgaben ist wichtig, Kd. lieben Wiederholungen,
	Einige Kd. sammeln Haselnüsse, die am Boden liegen oder sie ernten sie von den herabhängenden Ästen des Haselnussstrauches ab. E. „Ich will sie mit nach Hause	.	Hinweis ich: nicht mit den Äpfeln schießen, die anderen Kd.	

	nehmen, aber ich hab keine Tasche.“ V. „Ich hab ganz viel, guck mal E.“ Kd. legen Haselnüsse auf die Bank oder stecken sie in die Taschen oder halten sie in der Hand. Einige Kd. ernten Äpfel von den herabhängenden Ästen der Apfelbäume.		können sie an den Kopf bekommen	
	B., Ja., Jo. sammeln Stöcke, Nüsse, Moos und bauen sich ein kleines Lagerfeuer an einer geschützten Stelle zwischen Kiga. Gebäude und Berg. V. sieht die Schatzkarte von Ja. wegflattern und holt sie für sich. E. nimmt V. die Schatzkarte weg „Gib sie her, sie gehört Ja.“ E. gibt sie Ja. zurück. V. interessiert sich nicht mehr für die Schatzkarte, sie pflückt Haselnüsse vom Baum. V. spielt nicht mehr mit E., dann ruft sie E. „Guck mal was ich mache.“ E. „Ihr seid gemein, jetzt hab ich niemanden mehr zum Spielen.“	Der Wind weht die Schatzkarte der Jungen weg und treibt sie quer durch den Garten. V. pflückt mit einem anderen Mädchen Nüsse vom Strauch.		
	E. wendet sich von den anderen Mädchen ab und sammelt Äpfel ein, danach sammelt sie sich Haselnüsse bis ihre Taschen voll sind. Dann wendet sie sich wieder den Äpfeln zu und schüttelt welche vom Baum. E. bringt die Äpfel zur Erz. „Können wir die morgen zum Obstfrühstück essen?“ Erz. „Ja, aber die anderen lassen wir noch hängen, die sollen noch reif werden.“ E. wendet sich wieder den Haselnüssen zu.			Erwachsene als Ansprechpartner sind wichtig
	V. und andere Mädchen richten sich an einer nicht sofort einsehbaren Stelle eine Vorratskammer ein, sie häufen Haselnüsse, Stöcke, Moos und Äpfel auf, alles fein getrennt. V. holt noch Zapfen vom Fühlenbeet.			Kd. wollen in ihrem Spiel nicht immer beobachtet werden
10.40 Uhr	Jo., B. wenden sich ihrem Spiel mit den Stöcken, Moos u Blättern zu. Jo. „Wir müssen das Feuer anzünden, es wird dunkel“ B. ruft „Ich habe einen Pilz gefunden.“ Die Kd., die in der Nähe spielen kommen und wollen den Pilz sehen. Er ist sehr klein. Kd. „Wo denn?“ „Du hast ihn ja schon zertreten.“ Kd. wenden sich wieder ihrem Spiel zu.			Unterbrechung des Spiels durch freudiges Entdecken, Interesse für die Natur wird geweckt

10.45 Uhr	E. zeigt auf die Beeren am Holunderbusch „Heike stimmt, aus den Beeren kann man Tee kochen?“ Langsam hat jeder sein Spiel gefunden, die Kd. spielen immer in kleinen Gruppen zusammen, es entsteht eine ruhige und ausgeglichene Atmosphäre, ein ruhiges Spiel		Ich: „Nein, aus den Beeren kann man Suppe kochen oder Saft herstellen, sie heißen Holunderbeeren.“	Erwachsene wissen nicht alles, sicherlich kann man aus den Beeren auch Tee kochen, Wissen bestätigen stärkt das Selbstvertrauen der Kd.
	Ja. liegt auf dem Bauch am Hang und beobachtet was die anderen Kd. machen. Die Kd. suchen die Randgebiete im Garten auf, spielen an Mauern, unter Büschen, an Hecken und in Ecken.			Rückzugsmöglichkeiten werden gesucht
	Ja. ändert mit seinen Freunden sein Spiel. „Heike wir spielen jetzt Dönermann. Der B. hat Geburtstag und ich mach immer den Salat.“ Er kommt mit einer Hand voll Blättern auf mich zu. Jo. hat einen Sock in der Hand. Jo. „Ich zünde jetzt das Feuer an, das wird ein Riesenfeuer.“			Feuer spricht verschiedene Sinne an, ist deshalb für die Kd. interessant
	Ja., B., Jo., nutzen das Gelände, sie krabbeln den Hang hinauf, laufen auf allen Vieren. Ja. „B., du bist jetzt der Hund.“ B. „Ja, der Babyhund“ B. liegt am Berg knurrt . Jo. „Und ich hab das Feuer, aber ich brenn dich nicht an, ich bin vorsichtig.“ Ja. läuft durch das Gelände, kommt zurück. „Ich finde nichts, es gibt einen anderen Döner.“			
10.55 Uhr	Ja. schaut nach den anderen Kd., „Eh Laura, was willst du hier?“ Laura schüttelt ihre gesammelten Haselnüsse den Berg hinab. „Hier, die könnt ihr alle kriegen.“ Die Jungen sammeln die Haselnüsse aus der Wiese, andere Kd. kommen dazu und helfen mit. Sie tragen einen Berg zusammen in der Nähe des kleinen Lagerfeuers. Die Kd. hocken rundherum und spielen mit den Naturmaterialien.			Naturmaterial hat Aufforderungscharakter für die Kd., Ausdauer kann geübt werden, Auge-Handkoordination wird geübt,
11.00 Uhr	V. „Ar Schade, wir wollten noch was machen.“	Spielplätze mussten nicht aufgeräumt werden, sollen	Hinweis: Wir wollen unser Spiel beenden, es gibt gleich	Kd. können an ihr Spiel durch vorhandenes Material erinnert

		wieder genutzt werden, Naturmaterial kann in der Natur bleiben	Mittagessen.	werden, es kann weiter gespielt werden, Lerneffekt durch Erinnern wird verstärkt
	V. „Wir haben Eisladen gespielt, hier ist alles dafür vorbereitet.“ B. „Das war unser Dönerladen, das war Fleisch und Salat, Gemüse und Kompott.“	Das Gespräch wird direkt nach dem Spiel im Sinnesgarten durchgeführt	Erzählt ihr mir, was die gesammelten Dinge hier bedeuten?	Sprache wird durch Erzählen über Erlebtes angeregt

### Befragung im Anschluss an das Spiel

**H. = Beobachterin, E. = Emma, V. = Viktoria, Jo. = Jonas, Ja. = Jannes, B. = Bastian**

H.: Warum ist aus eurer Küche mit den vielen gesammelten Dingen ein Eisladen geworden?

V.: Na das konnte doch keine richtige Küche sein, wir hatten ja keine Stühle.

H.: Ihr habt ja verschiedene Naturmaterialien gesammelt und aufgestapelt, und wozu?

E.: Na das war doch das verschiedene Eis. Jeder Haufen war eine andere Sorte.

H.: Wo sind denn deine vielen Haselnüsse hin E., die wolltest du doch mit nach Hause nehmen?

E.: Die habe ich alle mit auf den Haufen getan, die brauchen wir doch zum Spielen.

H.: Was war eigentlich mit der Schatzkarte von Ja. los?

V.: Die lag einfach dort, die hatte der Wind weggeblasen.

E.: Aber ich habe sie dem Ja. wiedergegeben, es war seine Karte. Der Ja. hat die schon ganz lange.

H.: Hat euch das Spiel im Garten der Sinne gefallen?

E. u. V.: Ja, weil wir dort ganz viele Haselnüsse haben.

H.: Was habt ihr heute gespielt?

Ja.: Das war ein Dönerstand und der war dem B. und meine.

H.: Was bedeuten die Stöcke und anderen Materialien?

B.: Die Stöcke waren das Fleisch, die kleinen und die großen Stöcke. Das Moos war das Gemüse und die Nüsse waren das Kompott. Die Blätter waren der Salat. Ich war erst der Baby Hund, dann ein großer Hund.

Jo.: Ich habe Stöcke geholt, erst dünne und dann dicke und dann hab ich Holz geholt und dann das Feuerholz angebrannt, aber ich hab ganz vorsichtig gemacht das nichts passiert. Wir haben gespielt, dass es mal dunkel wurde und mal hell und dann hab ich das Feuer angemacht.

B.: Ich hab die Stöcke aneinander gerieben, schau her, hier so.

H.: Aber du warst doch ein Hund, ging denn das?

B.: Ja, na klar, hier ich zeig dir das. (kriecht auf allen Vieren)

Jo.: Der B. ist als Hund ganz tief in den Wald gegangen und dann wieder nach Hause gekommen und ich hab gesagt: „Hund, da bist du ja.“ Aber ich hab zu Hause keinen Hund, nur eine Katze.

Ja.: Aber der B. und ich haben einen Hund zu Hause.

H.: Ihr wolltet doch einen Schatz suchen.

Ja.: Ja, aber der Döner war unser Schatz. Erst haben wir was anderes gemacht da und da und da. (zeigt auf die Stellen)



- H.: Und warum habt ihr euch zum Spielen die Stelle ausgesucht?
- B.: Na, dort war doch Schatten und in der Sonne ist es so heiß.
- H.: Was war eigentlich mit den Haselnüssen?
- Jo.: Die haben wir uns da und da und da geholt und die Laura und die Emily haben uns auch noch welche hingeworfen, die haben wir alle aufgesammelt.
- Ja.: Und bei der Schatzsuche mussten wir erst hier lang gehen, dort wo auf der Karte ein Kreuz ist und dann über die Brücke dort. Am Fluss entlang und um die Ecke und dort haben wir gespielt und dann geht es auf meiner Karte hier entlang.
- Ja.: Wenn wir wieder in den Garten kommen, spielen wir wieder Döner und mit Stöcken und suchen Schätze.
- H.: Also bis zum nächsten Mal, lasst euch das Mittagessen gut schmecken.













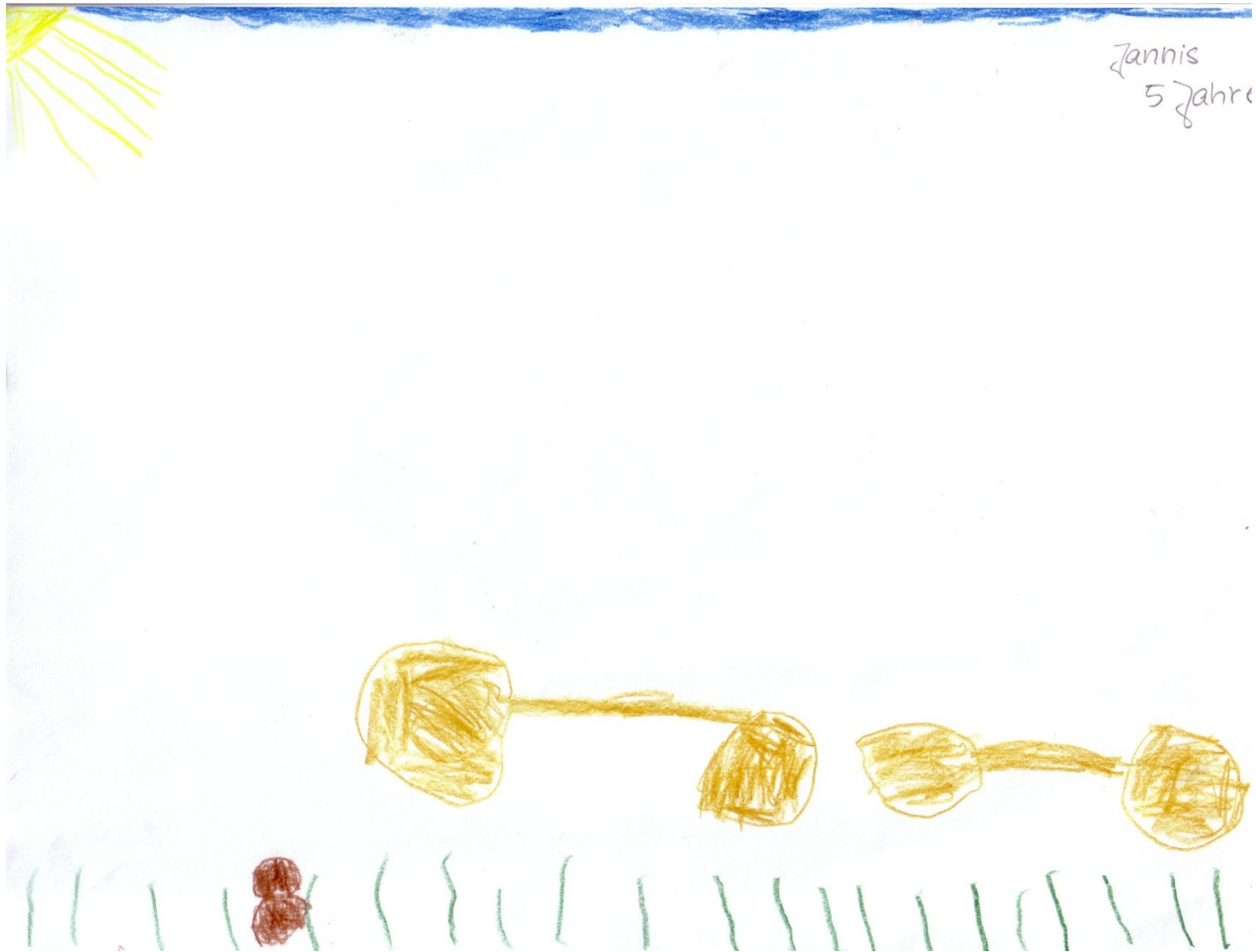






















## Fotoarbeiten Lenny, 6 Jahre









## Fotoarbeiten Jeremy, 6 Jahre







## Fotoarbeiten Clara, 6 Jahre







## Fotoarbeiten Diana, 5 Jahre

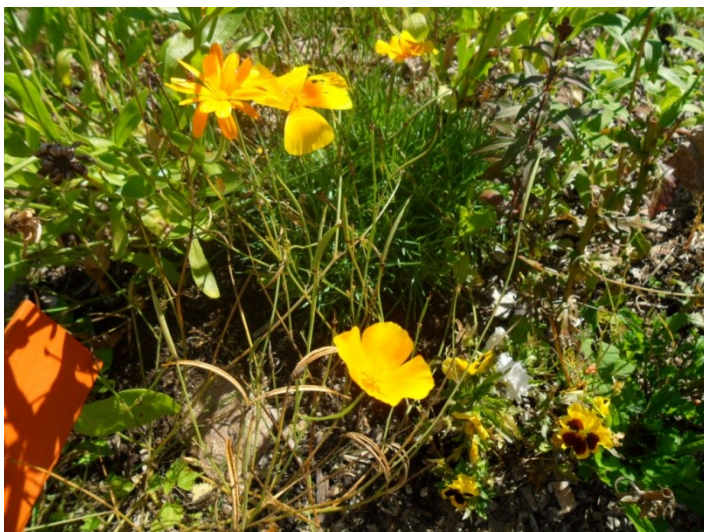




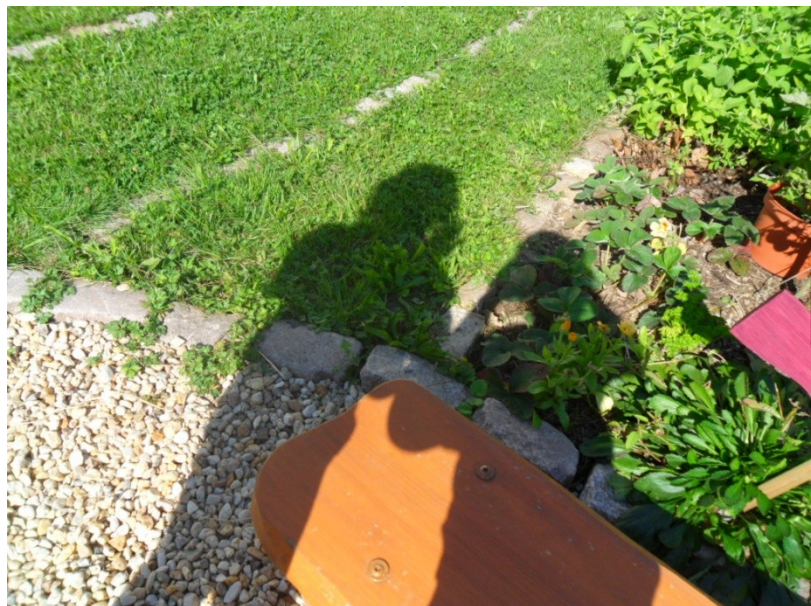




**Fotoarbeiten Marie,6 Jahre**













## Fotoarbeiten Emely, 4 Jahre











## Quellenverzeichnis

Atteslander, Peter (2008), Methoden der empirischen Sozialforschung, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin, 12 durchgesehene Auflage

Baacke, Dieter (1999), Die 0-5 Jährigen, Eine Einführung in die Probleme der frühen Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2. Auflage

Colberg-Schrader, Heidi (1994), Vorwort, in Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Orte für Kinder, Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 5-11

Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten (2006), Verlag das netz, Weimar – Berlin

Dreier, Annette (2012), Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Cornelsen Verlag, Berlin, 7. Auflage

Dreisbach-Olsen, Jutta; Haas-Krumm, Sibylle; Philipps-Prenzel, Marianne (1998), Nischen, Höhlen, Hängematten, Kita-Räume verändern sich, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, 2. Auflage

Fritsche, Caroline; Rahn, Peter; Reutlinger, Christian (2011), Quartier macht Schule, Die Perspektive der Kinder, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 1. Auflage

Guski, Rainer (1989), Wahrnehmung, Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme, W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, Band 7

Hobmaier, Herman (Hrsg.); Altenthan, Sophia; Brettschneider-Ott, Sylvia; Gotthard, Wilfried; Hobmaier, Hermann; Höhle, Reiner; Ott, Wilhelm; Pöll, Rosemarie; Schneider, Karl-Heinz (2008), Psychologie, Bildungsv Verlag Eins GmbH, Troisdorf, 4. Auflage

Knauf, Tassilo (2011), Atelier, in Lingenauber, Sabine (Hrsg.) Handlexikon der Reggiopädagogik, projekt verlag, Bochum/Freiburg, 4. erweiterte Auflage, S. 9-13

Knauf, Tassilo (2011), Dokumentation, in Lingenauber, Sabine (Hrsg.) Handlexikon der Reggiopädagogik, projekt verlag, Bochum/Freiburg, 4. erweiterte Auflage, S. 27-34

Lingenauber, Sabine (2011), Bild vom Kind, in Lingenauber, Sabine (Hrsg.) Handlexikon der Reggiopädagogik, projekt verlag, Bochum/Freiburg, 4. erweiterte Auflage, S. 16-19

Lingenauber, Sabine (2011), Erzieherin, kompetente, in Lingenauber, Sabine (Hrsg.) Handlexikon der Reggiopädagogik, projekt verlag, Bochum/Freiburg, 4. erweiterte Auflage, S. 49-52

Lingenauber, Sabine (2011), Eltern, kompetente, in Lingenauber, Sabine (Hrsg.) Handlexikon der Reggiopädagogik, projekt verlag, Bochum/Freiburg, 4. erweiterte Auflage, S. 44-48

Missmahl-Maurer, Susann (1994), Maria Montessori, Neuere Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main

Oerter, Rolf; Montada, Leo (2008), Entwicklungspsychologie, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2008, 6. überarbeitete Auflage

Österreicher, Herbert; Prokop, Edeltraut (2010), Gärten für Kleinkinder, Verlag das netz, Weimar, Berlin

Petersen, Gisela (1991), Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen, Band 2 Entwicklung – Gesundheitsvorsorge – Ernährung, Verlag W. Kohlhammer GmbH Köln

Preissing, Christa (Hrsg.); Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Schallenberg-Dieckmann, Regine; Urban, Mathias unter Mitarbeit von Priebe, Michael (2003), Qualität im Situationsansatz, Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010), Qualitative Sozialforschung, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München, 3. korrigierte Auflage

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)(2005), Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, Verlag deutsches Jugendinstitut, München

Schneider, Kornelia (1994), Raum für Kinder – Räume für Kinder, in Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Orte für Kinder, Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 75 –103

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (2005), Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, Elsevier GmbH, München

Trautmann, Thomas (2010), Interviews mit Kindern, Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden

Zehenbauer, Anne (1994), Lebensnahes Lernen oder leben lernen, in Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Orte für Kinder, Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 57-73

Ziemke, Axel Dr. (1994), Was ist Wahrnehmung? Versuch einer Operationalisierung von Denkformen der Hegelschen „Phänomenologie“ für kognitionswissenschaftliche Forschung, Duncker & Humblot GmbH, Berlin

#### Internetquellen:

[http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fb16/psych\\_1/WM.pdf](http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fb16/psych_1/WM.pdf) -  
verfügbar am 23.09.2012

<http://www.kize.de/5-downloads/publikation23.pdf> - verfügbar am 10.09.12

<http://www.kinderstrasse.com/images/wissen/pein.pdf> - verfügbar am  
23.09.2012

#### Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Querverbindungen und Wechselwirkungen, Österreicher, Herbert; Pro-  
kop, Edeltraut (2010), Gärten für Kleinkinder, Verlag das netz, Weimar, Berlin



**Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Grünlichtenberg, 16.01.2013

Unterschrift